

ПРОГРАМ ЗА КРЕИРАЊЕ ОБРАЗОВНИХ ПОЛИТИКА НА ОСНОВУ ПОДАТАКА И РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Swiss Agency for Development
and Cooperation SDC



Министарство просвете,
науке и технолошког развоја
Републике Србије



ТИМ
ЗА СОЦИЈАЛНО УКЉУЧИВАЊЕ
И СМАЊЕЊЕ СИРОМАШТВА



НАЦИОНАЛНА СЛУЖБА
ЗА ЗАПОШЉАВАЊЕ



Република Србија
Републички завод за статистику

ПРОГРАМ ЗА КРЕИРАЊЕ ОБРАЗОВНИХ ПОЛИТИКА НА ОСНОВУ ПОДАТАКА И РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Издавач: Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва Владе Републике Србије

Уредница: Драгана Малићан Винкић

Лектура и редактура: Ивана Илић Шундерић

Дизајн и припрема: Милош Радуловић и Далибор Јовановић

Подршка: Израду ове публикације омогућила је Влада Швајцарске у оквиру пројекта „Подршка унапређењу социјалног укључивања у Републици Србији – фаза 2“.

Напомена: Ова публикација не представља званичан став Владе Републике Србије, као ни Владе Швајцарске. Сви појмови употребљени у публикацији у мушком граматичком роду обухватају мушки и женски род лица на која се односе.

УВОД

Пред вама се налази зборник истраживачких радова који је настао у оквиру Програма за креирање образовних политика на основу података и резултата истраживања који је иницирао Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва Владе Републике Србије и спровео у сарадњи са Министарством просвете, науке и технолошког развоја.

Општи циљ Програма за креирање образовних политика на основу података и резултата истраживања је дубље разумевање фактора који утичу на квалитет, праведност и ефикасност система образовања и креирање препорука заснованих на подацима од важности за унапређење образовних политика.

Компоненте овог Програма су:

- Унапређење сарадње између доносилаца одлука и научно истраживачке заједнице;
- Унапређење истраживачких капацитета у области образовања;
- Унапређење капацитета запослених у систему образовања за прикупљање, анализу и тумачење података од значаја за доношење одлука од важности за креирање образовних политика.

Овај циклус Програма био је усмерен на подизање капацитета истраживача и истраживачица на почетку каријере за реализацију истраживања од значаја за креаторе јавних политика. Програмом се подстичу истраживачи/ице да користе постојећу истраживачку грађу и различите доступне изворе података Министарства просвете, науке и технолошког развоја и других релевантних институција.

Програм је подржао 10 истраживача/ица на почетку каријере којима је била обезбеђена континуирана менторска подршка. За успешно спровођење овог циклуса Програма велику захвалност дугујемо колегама и колегиницама из Аналитичке јединице Сектора за високо образовање и развој Министарства просвете, науке и технолошког развоја, Републичког завода за статистику, Националне службе за запошљавање како на стручним саветима и подршци, тако и на уступању података из релевантних анкета којима располажу.

Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва Владе Републике Србије и Министарство просвете, науке и технолошког развоја наставиће даље да подржава младе истраживаче/ице. У оквиру ове компоненте Програма биће покренут нов конкурс којим ће се даљим истраживачким радом допринети у областима која су од значаја за креирање образовних политика Министарства просвете, науке и технолошког развоја.

Позивамо вас на коришћење представљених података у вашем даљем раду, као и на промоцију налаза и препорука, са надом да ћемо тиме подстаћи ефикасније унапређење јавних политика и допринети стварању инклузивнијег и праведнијег друштва.

Програм подржава Швајцарска агенција за развој и сарадњу (СДЦ) кроз пројекат под називом „Подршка унапређењу социјалног укључивања у Републици Србији – фаза 2“.

Предговор

Овај зборник истраживачких радова настао је у сарадњи младих истраживача/ица са Тимом за социјално укључивање и смањење сиромаштва Владе Републике Србије и Сектора за развој и високо образовање Министарства просвете, науке и технолошког развоја, Републичким заводом за статистику и Републичким секретаријатом за јавне политике током 2016. и 2017. године.

Овим Програмом подстицани су истраживачи/ице да истражују појаве од значаја за креирање образовних политика уз коришћење доступних података кроз Јединствени информациони систем просвете „Доситеј“, као и уз коришћење осталих релевантних извора података и налаза постојећих истраживања. Кроз овај Програм посебно смо подстицали комплементарно коришћење различитих извора податка ради свеобухватнијег и целовитијег разумевања тематике и формулисању ефикаснијих јавних политика.

У току рада на истраживањима, одабрани кандидати и кандидаткиње имали су стручну подршку у вођењу и реализацији истраживања, обезбеђен приступ релевантним институцијама, као и неопходним подацима.

За одабране кандидате и кандидаткиње била је организована и обука на теме, као што су креирање јавних политика заснованих на подацима и представљање истраживачких налаза за потребе креирања јавних политика.

Зборник обухвата пет истраживачких радова на следеће теме:

1. Анализа понуде и потражње на тржишту рада младих са средњом стручном спремом у периоду 2011-2015, аутор Лазар Живковић;
2. Карактеристике наставног особља у образовном систему Србије: анализа зараде, родне заступљености и старости наставника по образовним нивоима, аутор Немања Вуксановић;
3. Запослени у образовању - Анализа стручне спреме, месечне зараде, старости и родне структуре наставног особља по радним местима у основном и средњем образовању, ауторка Татјана Скочајић;
4. Анализа комбинованих одељења; изазови при преласку деце из комбинованих одељења у 5. разред приликом преласка у матичну школу, група аутора Бојана Ђурђевић, Анђелка Јанић, Марко Ковачевић;
5. Унапређење квалитета инклузивног образовања засновано на отвореним подацима, група аутора Оља Јовановић, Љиљана Плазинић, Славен Богдановић, Ана Вушуровић Лазаревић.

Зборник истраживачких радова биће доступан на сајту Министарства просвете, науке и технолошког развоја и на сајту Тима за социјално укључивање и смањење сиромаштва Владе Републике Србије.

ПРОГРАМ ЗА КРЕИРАЊЕ ОБРАЗОВНИХ ПОЛИТИКА
НА ОСНОВУ ПОДАТАКА И РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА



ЛАЗАР ЖИВКОВИЋ

**АНАЛИЗА ПОНУДЕ И ПОТРАЖЊЕ
НА ТРЖИШТУ РАДА МЛАДИХ СА
СРЕДЊОМ СТРУЧНОМ СПРЕМОМ У
ПЕРИОДУ 2011–2015.**

**АНАЛИЗА ПОНУДЕ
И ПОТРАЖЊЕ
НА ТРЖИШТУ
РАДА МЛАДИХ СА
СРЕДЊОМ
СТРУЧНОМ
СПРЕМОМ
У ПЕРИОДУ
2011–2015.**

САДРЖАЈ

РЕЗИМЕ	5
УВОД	8
1. ОПИС МЕТОДОЛОГИЈЕ И ЦИЉЕВИ ИСТРАЖИВАЊА	10
2. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА	13
2.1. Понуда радне снаге: Анализа уписа ученика у средње школе у периоду од 2011. до 2015. године	13
2.1.1. Процентуална расподела уписаних ученика по подручју рада у периоду 2011-2015.	14
2.1.2. Просечан број поена потребан за упис по сектору образовања	16
2.2. Потражња радне снаге - Стање на тржишту рада	19
2.2.1. Стање незапослености на тржишту рада према Подручју рада	19
2.2.2. Најтраженија занимања у оквиру средњих трогодишњих и четворогодишњих школа	22
2.2.3. Хоризонтална неусклађеност области образовања и запослења	24
2.2.4. Време потребно за запошљавање након завршеног средњег образовања	25
3. ЗАКЉУЧАК И ПРЕПОРУКЕ	26
ЛИТЕРАТУРА	30
Анекс 1	31
Анекс 2	33

РЕЗИМЕ

У склађивање образовних профила и квалификација које се стичу средњим стручним образовањем са потребама тржишта рада један је од кључних предуслова за унапређење образовних политика. Да би се добила јаснија слика стања у овој области, у истраживању је дат упоредни приказ образовних профила које нуди образовни систем и потражње на тржишту рада у Србији у периоду од 2011. до 2015. године.

Коришћено је више извора података о понуди и потражњи на тржишту рада. Анализа уписа ученика по образовним профилима и подручјима рада вршена је на основу базе података Завршни испит, креиране од стране Министарства просвете, науке и техношког развоја. За анализу тржишта рада коришћена су два извора података: први је евиденција Националне службе за запошљавање (НСЗ) одакле су преузети подаци о незапослености и запошљавању по групама занимања (НСЗ води евиденцију о запошљавању према класификацији група занимања која је упоредива са подручјима рада из базе Завршни испит што је омогућило поређење понуде и потражње радне снаге на тржишту рада); други извор података који је коришћен су резултати Сцхоол то ворк транзицион (SWTS) анкете, спроведене на територији Републике Србије 2015. године од стране Републичког завода за статистику (РЗС), у коју је било укључено преко 3.000 младих од 15 до 29 година. На основу SWTS анкете приказана је хоризонтална неусклађеност области образовања и запослења младих са средњом стручном спремом, као и брзина проналажења запослења након завршетка средње школе.

У истраживању је дат преглед најзаступљенијих подручја рада и образовних профила при упису у средње школе, као и анализа просечног броја бодова потребног за упис у средње школе. Приказано је стање незапослености и запошљавања по групама занимања, као и хоризонтална неусклађеност области образовања и области запослења младих са средњом стручном спремом. Поред хоризонталне неусклађености, указано је и на брзину проналажења првог запослења након завршетка средње школе према областима образовања.

Као резултат демографског пада, број уписаних ученика у средње школе је у константном опадању – у периоду од 2011. до 2015. године овај број је смањен за 10%. Преко 50% ученика уписује смерове које су у оквиру пет подручја рада: Економија, право и администрација; Електротехника; Машинство; Здравство и социјална заштита; Трговина, угоститељство и туризам. Образовни профили који остају упражњени након уписа у највећој мери припадају следећим подручјима рада: Текстилство и кожарство; Машинство и обрада метала; Геодезија и грађевинарство; Геологија, рударство и металургија.

У периоду 2011–2015. године, према критеријуму просечног броја остварених поена потребних за упис у средње четворогодишње школе, најтеже доступни образовни профили су у области Здравство и социјална заштита и Гимназија. Најлакше доступни четворогодишњи образовни профили су у области Текстилство и кожарство, Машинство и обрада метала и Пољопривреда, производња и прерада хране. Највећи раст просечног броја бодова у посматраном периоду је у области Електротехника, док се највећи пад бележи у области Економија, право и администрација.

Највећи број незапослених лица долази из области Машинство и обрада метала, Економија, право и администрација и Трговина, угоститељство и туризам. У областима Саобраћај, Трговина, угоститељство и туризам и Економија, право и администрација на једно запослено лице долази преко 100 незапослених који су завршили формално образовање из наведених области.

Однос броја уписаних ученика по подручјима рада и евиденција незапослености по истим подручјима рада указују на то да образовни систем није усклађен са потребама привреде. Преко 50% младих на тржишту рада са средњом стручном спремом ради на пословима који не одговарају њиховој области формалног образовања. Највећа хоризонтална неусклађеност је у подручју рада Економија, право и администрација, а разлог за то је тај што из образовног система излази значајно већи број младих него што су потребе привреде у овој области, па су млади приморани да конкуришу и запошљавају се у другим секторима пословања. Вероватноћа запослења након завршетка средње школе варира у зависности од области образовања. Преко 70% младих за завршеним средњим образовањем из области Економија, право и администрација пронађе посао, али само 25% њих ради у струци. У области Здравство ситуација је другачија – у првих годину дана само 44% се запосли, али се преко 66% њих запосли у струци.

Да би се адекватно одговорило на тржишне промене, неопходна је интегрисана међусекторска сарадња са циљем усклађивања програма средњег стручног образовања са новим тржишним потребама. Општа препорука за унапређење средњег стручног образовања је да је неопходно унапредити систем праћења имплементације стратешких циљева и акционих планова и успоставити ефикаснији систем евалуације програма средњег стручног образовања. Наведена препорука подразумева и дефинисање процедура, улога, задатака и одговорности свих актера укључених у управљање средњим стручним образовањем као предуслов за функционисање система.

Да би се смањила хоризонтална неусклађеност области образовања и области запослења младих са средњом стручном спремом, потребно је увести неколико мера које се односе на усклађивање средњег стручног образовања са понудом на тржишту рада:

- Убрзати успостављање Националног оквира квалификација у што краћем периоду, као и обезбеђивање његовог коришћења.
- Оценити и унапредити рад секторских већа како би се осигурао квалитет и континуитет рада. Препорука је увести систем мониторинга и евалуације секторских већа помоћу којих би се проценио досадашњи рад и предложиле препоруке за ефикасније функционисање; такође, треба радити и на унапређењу њихове делотворности, посебно на плану промоције дијалога и непосредне сарадње са привредом, као и на успостављању већег броја секторских већа која би покрила и остале области. Уколико се рад секторских већа није показао као функционалан, неопходно је осмислити алтернативни облик системске сарадње представника привреде и образовања на утврђивању предлога потребних квалификација и пружању подршке у изради стандарда квалификација у оквиру сектора.
- Побољшати компетенције младих кроз унапређење програма ученичких пракси. Средње стручне школе нису системски повезане са пословним сектором, па пословни сектор готово и не учествује у организацији ученичких пракси осим у случајевима појединачних иницијатива. Законска регулатива треба да успостави институционалне механизме за сарадњу средњих стручних школа са привредом, која би подразумевала реализацију програма ученичке праксе. Да би се омогућило ефикасно спровођење сарадње средњих стручних школа

и привредног сектора кроз програме ученичких пракси, важно је успоставити изводљиве моделе за финансијску стимулацију послодаваца како би се послодавци мотивисали да учествују у овим програмима. Да би се осигурао квалитет програма ученичких пракси, потребно је: формирати законски оквир у ком би биле дефинисане обавезе свих страна (средњих стручних школа, послодаваца и ученика); дефинисати критеријуме за избор послодаваца код којих би се одржавала пракса; успоставити систем евалуације програма ученичких пракси.

- Вршити процену будућих потреба тржишта рада кроз организовање фокус група са кључним актерима. Поред националног нивоа, потребно је успоставити систем анализе будућих потреба тржишта и на нивоу јединица локалне самоуправе, које би требало да спроведу анкетирање пословног сектора.
- Увести програме предузетништва у средње стручне школе. Потребно је донети свеобухватни план за темељну и координисану имплементацију програма предузетништва у средњем стручном образовању кроз укључивање свих препознатих актера повезаних са предузетништвом и образовањем.

Увод

Основна улога средњег стручног образовања јесте да младима обезбеди могућност и услове да стекну знања, вештине, способности и компетенције у циљу оспособљавања за рад или наставка школовања. Средње образовање у Србији се реализује кроз опште средње образовање у трајању од четири године (гимназије општег типа и специјализоване гимназије) и средње стручно и уметничко образовање које може трајати три или четири године. Програми у трајању од четири године пружају могућност директног настављања образовања на високошколским институцијама, док је трогодишње стручно образовање фокусирано на запошљавање (иако постоји могућност уписа високих струковних школа, али не и универзитета). Образовни профили у оквиру средњег образовања подељени су на укупно 16 подручја рада (сектора):

1. Пољопривреда, производња и прерада хране
2. Шумарство и обрада дрвета
3. Геологија, рударство и металургија
4. Машинство и обрада метала
5. Електротехника
6. Хемија, неметали и графичарство
7. Текстилство и кожарство
8. Геодезија и грађевинарство
9. Саобраћај
10. Трговина, угоститељство и туризам
11. Економија, право и администрација
12. Хидрометеорологија
13. Култура, уметност и јавно информисање
14. Здравство и социјална заштита
15. Остало (личне услуге)
16. Гимназије

Општи проблеми средњег образовања, препознати у *Стратегији развоја образовања у Србији до 2020. године*, јесу неусклађеност између понуде и потражње радне снаге – план уписа у средње школе не прати потребе тржишта рада. Неадекватна је струковна структура и географска дистрибуција мреже школа. Заступљеност ученика у оквиру образовних профила одређена је бројем расположивих места – неки образовни профили су традиционално попуњени, а неки остају непопуњени. Један од циљева *Стратегије развоја образовања у Србији до 2020. године* се односи на „Релевантност“: повећати степен усклађености потреба тржишта рада са понудом квалификација у стручном образовању и обуци на основу сталног истраживања потреба за компетенцијама у оквиру сектора; мрежу

стручних школа прилагодити у складу са демографским кретањима и степеном регионалног развоја (Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године, 2012).

Транзициони период од добијања школске дипломе до добијања жељеног запослења представља изазов за младе који морају да докажу стечена знања на тржишту рада. Млади који су завршили формално образовање и први пут излазе на тржиште рада суочавају се са изазовом проналаска посла у области у којој су стекли знање, као и проналаска позиције која по хијерархији одговара степену завршеног образовања. У литератури су препозната два облика неусклађености образовања и запослења на тржишту рада: вертикална неусклађеност и хоризонтална неусклађеност (Mahuteau S. и остали, 2015; Eymann A. & Schweriy J., 2015). Вертикална неусклађеност је ситуација у којој је запослени на радном месту преквалификован или недовољно квалификован за посао који обавља; хоризонтална неусклађеност се односи на ситуацију када област образовања запосленог није иста као област запослења.

Хоризонтална неусклађеност између потражње и понуде на тржишту рада је изазов који није карактеристичан само за Србију – то је глобални проблем земаља које имају високу стопу незапослености и ниску стопу индустријског развоја (Wolbers M. H. J., 2003). Неусклађеност између понуде и потражње на тржишту рада је присутна у два облика: први се односи на квантитет – број младих који завршавају школовање и траже посао на тржишту рада премашује потребе привреде; други се односи на квалитет – знања и вештине које поседују млади на тржишту рада не одговарају радним местима која су у понуди. Због другог проблема ситуација је врло често таква да, иако постоји велики број незапослених лица на тржишту рада, у исто време постоји и велики број упражњених радних места у појединим областима. Кључни узрок оваквог стања је недовољна усклађеност потреба тржишта рада, са једне стране, и структура квалификација и компетенција које нуди систем образовања, са друге стране. Неусклађеност између понуде и потражње настаје углавном због немогућности формалног образовања да прати индустријске промене, што често доводи до високе стопе незапослености. Тржиште рада пролази кроз корените промене, које су последица преласка са производне на услужну економију. Према подацима РЗС, удео запослености становништва у сектору услуга се повећава – према подацима из 2015. године, 56,13% становништва је запослено у сектору услуга, 19,41% у сектору пољопривреде, шумарства и рибарства, 19,92% у сектору индустрије и 4,53% у сектору грађевинарства (РЗС, Анкета о радној снази, 2015).¹

У овом истраживању приказана је анализа понуде и потражње на тржишту рада, са главним фокусом на преглед подручја рада која уписују ученици у средњим школама и стања на тржишту рада са којим се млади сусрећу након завршетка средњег образовања. Анализом понуде и потражње на тржишту рада доприноси се комплетирању слике стања у овој области; такође, ствара се и основа за доношење политика које ће унапредити ефикасност образовног система и повећати запосленост младих који у овом тренутку, према подацима РЗС, чине највећи број међу незапосленима на тржишту рада.

У првом поглављу су описани методологија и главни циљеви истраживања, у другом поглављу су приказани резултати истраживања и, на крају, у трећем поглављу су дата закључна разматрања и препоруке које су намењене доносиоцима одлука у циљу повећања ефикасности средњег стручног образовања у Србији.

¹ Извор: Републички завод за статистику, подаци из Анкете о радној снази 2015.

1.

ОПИС МЕТОДОЛОГИЈЕ И ЦИЉЕВИ ИСТРАЖИВАЊА

Основна сврха истраживања је преглед стања на тржишту рада који је анализиран са два аспекта. Први се односи на понуду радне снаге, у оквиру које је приказан преглед најзаступљенијих подручја рада при упису у средњу школу. Поред прегледа броја уписаних ученика, у раду је приказан и просечан број бодова потребних за упис у образовне профиле и подручја рада у периоду од 2011. до 2015. године. Анализом просечног броја остварених бодова при упису у средње школе, циљ је да се прикаже популарност подручја рада и понуђених образовних профила у петогодишњем периоду, као и евентуални трендови који би, у зависности од кретања просечних вредности, указивали на пад или раст популарности подручја рада и образовног профила.

Други део истраживања има за циљ да анализира тржиште рада за младе који су завршили средње образовање, са фокусом на време потребно за проналазак првог посла након завршетка школовања, као и хоризонталну усклађеност између области образовања и области запослења. Преглед хоризонталне неусклађености области образовања и области запослења има за циљ да прикаже упоредну слику стања овог индикатора на тржишту рада у односу на сектор образовања. Приказ времена потребног за проналажење посла указује на вероватноћу проналажења посла по секторима образовања, као и период проналажења запослења.

У истраживању је коришћено више извора података о понуди и потражњи на тржишту рада. Први извор података који је коришћен је база података *Завршни испит*, формирана од стране Министарства просвете, науке и техношког развоја. У циљу добијања комплетне слике о упису ученика у средње школе у периоду од 2011. до 2015. године преузети су сви релевантни подаци неопходни за истраживање, као што су: број уписаних ученика, упис ученика у образовне профиле и подручја рада, број остварених бодова приликом уписа, итд. База података *Завршни испит* даје увид у комплетан број ученика који су уписани у средње школе у петогодишњем периоду, што пружа прецизну информацију о упису ученика и омогућава јасну анализу која се односи на понуду радне снаге на тржишту рада и број поена потребних за упис одређених подручја рада и образовних профила у наведеном периоду. У приказу понуде радне снаге дато је процентуално учешће броја ученика уписаних по подручју рада у петогодишњем периоду, као и просечан број бодова потребан за уписивање образовних профила појединачно и подручја рада. У раду је просечан број бодова приказан за подручја рада у периоду од 2011. до 2015. године, док је приказ просечних бодова по образовним профилима приказан само за 2015. годину – сваке године понуда образовних профила се мења са значајним смањењем образовним профила у понуди, што онемогућава поређење са подацима из претходних година.

У другом делу истраживања, које се односи на тржиште рада, коришћена су два извора података. Као први извор података коришћени су подаци НСЗ, која води евиденцију о незапослености и о запошљавању по групама занимања и регионима Србије. НСЗ је до децембра 2010. године податке о запошљавању водила на основу поднетих Е-3 пријава о заснивању-престанку радног односа, које послодавац доставља НСЗ. Од децембра 2010. године подаци о запошљавању се преузимају од Републичког фонда за здравствено осигурање, што у великој мери повећава прецизност података о запошљавању на тржишту рада. Подаци НСЗ су за потребе истраживања преузети из статистичких билтена које НСЗ објављује на месечном нивоу и служе као први показатељ стања на тржишту рада, који се односи на број незапослених по групама занимања, запошљавање по групама занимања и регионима Србије.

НСЗ води евиденцију о запошљавању према класификацији група занимања. Поређењем области образовања и група занимања која су наведена у табели испод може се видети да су две класификације упоредиве, што пружа основу за поређење понуде и потражње на тржишту рада.

Области образовања (подручја рада) према бази <i>Завршни испит</i>	Групе занимања (НСЗ)
Пољопривреда, производња и прерада хране	Пољопривреда, производња и прерада хране
Шумарство и обрада дрвета	Шумарство и обрада дрвета
Геологија, рударство и металургија	Геологија, рударство и металургија
Машинство и обрада метала	Машинство и обрада метала
Електротехника	Електротехника
Хемија, неметали и графичарство	Хемија, неметали и графичарство
Текстилство и кожарство	Текстилство и кожарство
Геодезија и грађевинарство	Геодезија и грађевинарство
Саобраћај	Саобраћај
Трговина, угоститељство и туризам	Трговина, угоститељство и туризам
Економија, право и администрација	Економија, право и администрација
Гимназија	Васпитање и образовање
	Друштвено-хуманистичко подручје
	Природно-математичко подручје
	Физичка култура и спорт
Здравство и социјална заштита	Здравље, фармација и социјална заштита
Култура, уметност и јавно информисање	Култура, уметност и јавно информисање
Хидрометеорологија	Остало
Остало (личне услуге)	Комуналне, тапетарске и фарбарске услуге

Други извор података се односи на резултате *Сцхоол то ворк транзицион* (SWTS) анкете која је спроведена на територији Србије 2015. године од стране РЗС и у којој је учествовало преко 3.000 младих од 15. до 29. године.² Главни циљ спровођења анкете је помоћ државама у процесу унапређења секторских политика, а све у сврху повећања ефикасности запошљавања младих. Анкетирање младих вршено је у првој половини 2015. године. Резултати анкете, коришћени у овом истраживању, односе се на младе са завршеним средњим образовањем који су стекли формално образовање и запослили се на тржишту рада. Информације које су коришћене у истраживању се односе на брзину проналажења запослења младих, као и на област запослења – са посебним акцентом на поређењу области образовања и области запослења младих у циљу утврђивања степена хоризонталне неусклађености знања и вештина које млади стичу током образовања са знањима и вештинама које су им потребне на тржишту рада.

За разлику од класификације групе занимања коју користи НСЗ и која се поклапају са областима образовања, у SWTS анкети су области образовања подељене према Међународној стандардној класификацији образовања (ISCED), где су подручја образовања подељена у девет група (ISCED, 2011):

1. Општи програми
2. Образовање
3. Хуманистичке науке и уметности
4. Друштвене науке, бизнис и право
5. Наука
6. Инжењерство, производња и грађевинарство
7. Пољопривреда
8. Здравство и заштита
9. Услуге

Коришћењем више извора података, циљ је да се добије што прецизнија слика стања на тржишту рада; стање ће бити мерено кроз упоредну анализу понуде и потражње са посебним освртом на хоризонталну неусклађеност области образовања и области запослења младих.

² Анкета SWTS је резултат пројекта Work4Youth који је спроведен од стране Програма за запошљавање (MOR) партнерству са фондацијом MasterCard.

2. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

2.1. ПОНУДА РАДНЕ СНАГЕ: АНАЛИЗА УПИСА УЧЕНИКА У СРЕДЊЕ ШКОЛЕ У ПЕРИОДУ ОД 2011. ДО 2015. ГОДИНЕ

У оквиру овог истраживања понуда радне снаге је анализирана као потенцијална понуда радне снаге на основу броја уписаних ученика у средње школе, подручја рада и образовне профиле у периоду од 2011. до 2015. године. Ученици осмог разреда приликом уписа у средње школе исказују жељу о даљем образовању у оквиру понуђених образовних профила који су подељени према подручју рада. У зависности од интересовања ученици уписују средње школе; могућност уписа у жељени образовни профил и подручје рада зависи од неколико фактора, као што су: остварен успех у основној школи, остварен успех на завршном испиту, понуда образовних профила, број уписних места и конкуренција. Процентуална расподела уписаних ученика по подручјима рада није условљена само жељама и интересовањима ученика, већ и бројем уписних места која се нуде за образовне профиле, као и конкуренцијом која је заступљена за свако подручје рада.

У Србији је у уписном року 2015/16. било у понуди 276 образовних профила који се нуде у средњим стручним школама, гимназијама и средњим уметничким школама. За поједине образовне профиле постоји веће интересовање, док са друге стране постоје образовни профили чија попуњеност већ неколико година уназад није довољна за нормално одвијање наставе.

У последњих пет година евидентно је смањење броја ђака у генерацији који конкуришу за упис у средње школе. Према подацима из базе Завршни испит који су сумирани у Табели 1, број уписаних ученика у средње школе је у посматраном периоду смањен за око 10% као директна последица демографског пада у Србији. У складу са смањењем броја ђака, смањује се и број уписних места за будуће средњошколце укидањем одређених образовних профила или спајањем постојећих. У уписном року 2011/12. било је 849 образовних профила, да би пет година касније, реформом средњег стручног образовања, овај број био 276. Од укупног броја свршених основаца преко 92% њих се одлучује да настави школовање уписивањем средње школе.

Табела 1.
Општи подаци о броју уписаних ученика и образовним профилима у периоду 2011–2015.

Школска година	Укупно ученика који су завршили 8. разред (а)	Укупно уписаних ученика (б)	Број уписних места (ц)	Однос броја уписних места и броја ученика који имају право да конкуришу за упис у средњу школу (ц/а)	Проценат ученика који уписују средње образовање након завршетка основног образовања
2011/12.	78 037	72 235	87 657	1,12	92,57%
2012/13.	77 655	73 703	87 657	1,13	94,91%
2013/14.	69 824	64 710	79 662	1,14	92,68%
2014/15.	67 577	62 269	77 232	1,14	92,15%
2015/16.	70 786	66 216	74 083	1,05	93,54%

2.1.1.

ПРОЦЕНТУАЛНА РАСПОДЕЛА УПИСАНИХ УЧЕНИКА ПО ПОДРУЧЈУ РАДА У ПЕРИОДУ 2011-2015.

У Табели 2. је приказана процентуална расподела уписаних ученика према подручју рада у периоду од 2011. до 2015. године.

Табела 2.
Процентуална расподела уписаних ученика по подручју рада у периоду 2011–2015.

	Проценат уписаних ученика по подручју рада у периоду 2011–2015.					
	2011/12.	2012/13.	2013/14.	2014/15.	2015/16.	Разлика између 2011/12. и 2015/16.
Пољопривреда, производња и прерада хране	6,02%	6,67%	5,78%	5,71%	5,77%	-0.25%
Шумарство и обрада дрвета	1,28%	1,31%	1,09%	0,99%	1,13%	-0.15%
Геологија, рударство и металургија	0,60%	0,54%	0,57%	0,58%	0,49%	-0.11%

Машинство и обрада метала	10,11%	9,90%	9,14%	8,90%	9,51%	-0.60%
Електротехника	10,68%	10,18%	10,66%	11,05%	11,38%	0.70%
Хемија, неметали и графичарство	4,07%	3,99%	3,78%	3,72%	3,61%	-0.46%
Текстилство и кожарство	1,33%	1,28%	0,97%	0,99%	1,02%	-0.31%
Геодезија и грађевинарство	2,73%	2,80%	2,50%	2,44%	2,68%	-0.05%
Саобраћај	5,51%	5,43%	5,85%	6,07%	5,57%	0.06%
Трговина, угоститељство и туризам	9,68%	9,40%	9,26%	9,27%	8,65%	-1.03%
Економија, право и администрација	13,73%	13,92%	15,07%	14,60%	13,00%	-0.78%
Хидрометеорологија	0,09%	0,08%	0,10%	0,10%	0,09%	0.00%
Култура, уметност и јавно информисање					0,97%	
Здравство и социјална заштита	8,62%	8,20%	9,48%	9,44%	8,67%	0.05%
Остала делатност личних услуга	1,97%	1,70%	1,63%	1,67%	1,80%	-0.17%
Гимназија	23,59%	22,73%	24,13%	24,48%	25,66%	2.07%

Најзаступљенија подручја рада која се уписују у Србији (уколико се изузме гимназија) су: Економија, право и администрација; Електротехника; Машинство; Здравство и социјална заштита; Трговина, угоститељство и туризам. Преко 50% ученика уписује ових пет подручја рада.

Постоји релативан пад процентуалног учешћа броја уписаних ученика у областима Економија, право и администрација; Хемија, неметали и графичарство; Пољопривреда, производња и прерада хране; Трговина, угоститељство и туризам; Текстилство и кожарство. Са друге стране, у периоду од 2011. до 2015. године приметан је пораст процентуалног учешћа ученика који уписују област Електротехника и Гимназија.

Према подацима из школске 2015/16. године, највећи број ученика је уписао смер Економски техничар, са укупно 3.452 уписаних ученика, затим следи Медицинска сестра – техничар (1.989 ученика), Електротехничар рачунара (1.819 ученика), Техничар друмског саобраћаја (1.762 ученика) и Туристички техничар (1.590 ученика). Док су наведени образовни профили веома тражени, преко 30 образовних профила који припадају средњим стручним школама (не рачунајући гимназије и средње уметничке школе) није уписао ниједан ученик или их је уписало до три ученика. Образовни профили у којима није било уписаних ученика у највећој мери припадају подручјима рада: Текстилство и кожарство; Машинство и обрада метала; Геодезија и грађевинарство; Геологија, рударство и металургија. У Анексу 2. је приказан број уписаних ученика за сваки образовни профил у току школске 2015/16. године.

2.1.2.

ПРОСЕЧАН БРОЈ ПОЕНА ПОТРЕБАН ЗА УПИС ПО СЕКТОРУ ОБРАЗОВАЊА

Упис ученика у средње школе врши се на основу рангирања које зависи од броја бодова остварених на завршном испиту и броја бодова које су остварили током основног образовања. У периоду 2011–2015. године критеријум бодовања ученика при упису у средње школе је мењан. Промене су се односиле на увођење комбинованог теста у школској 2014/15, као и на промену односа бодова који се преносе из основне школе и броја бодова остварених на завршном тесту. Правилник рангирања је приказан у Табели 3.

Табела 3.
Правилник рангирања при упису у средње школе у периоду 2011–2015

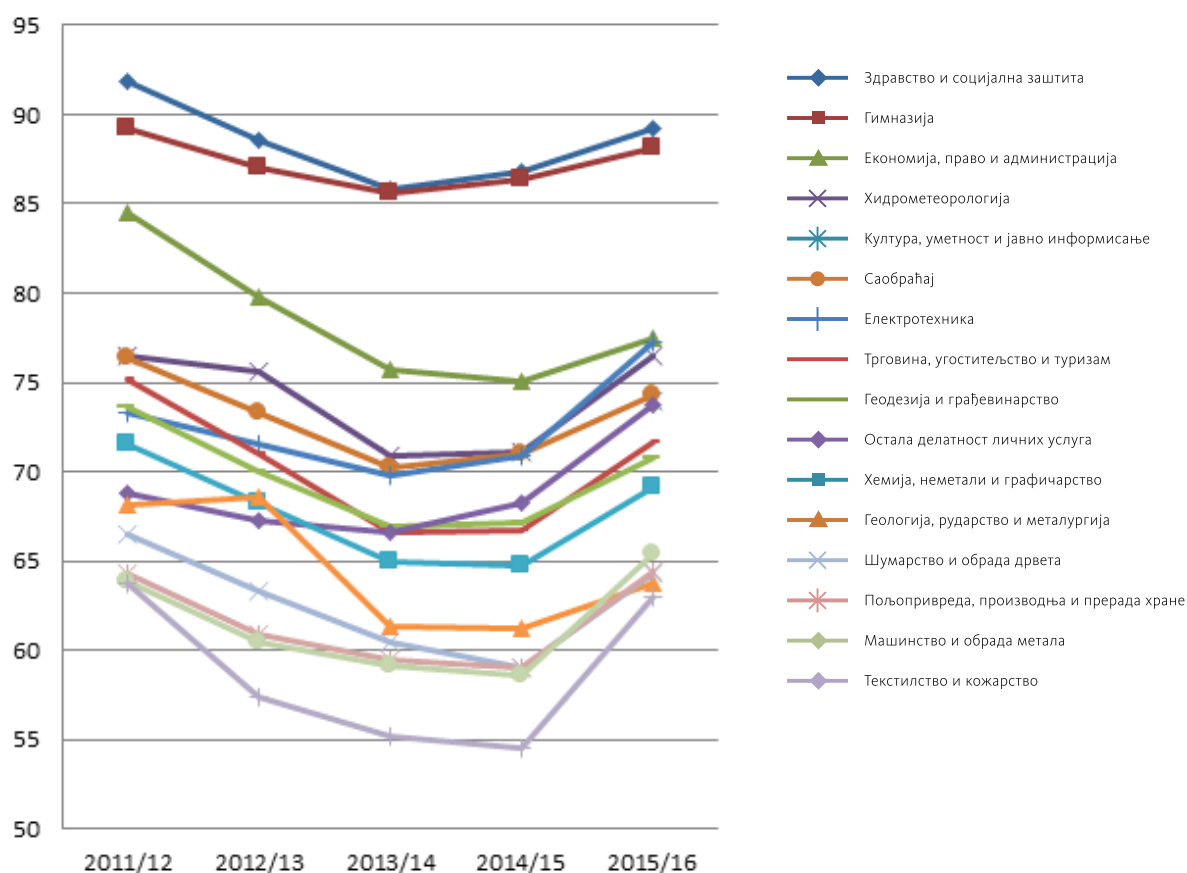
Критеријум	2011/12.	2012/13.	2013/14.	2014/15.	2015/16.
Бодови остварени у током основне школе	60	60	60	60	70
Бодови остварени на Завршном тесту	40	40	40	40	30
• Тест из српског језика	20	20	20	16	10
• Тест из математике	20	20	20	16	10
• Комбиновани тест				8	10
Укупно бодова	100	100	100	100	100

Минималан број бодова потребних за упис у одређена подручја рада и образовне профиле се разликује у зависности од конкуренције и заинтересованости ученика. Да би се добила јаснија слика о најпопуларнијим областима образовања међу ученицима, у овом истраживању је уместо минималног броја поена коришћен критеријум просечног броја бодова. Критеријум просечног броја бодова даје јаснију слику о заинтересованости ученика за образовне профиле, јер узима у обзир просечну вредност свих уписаних ученика; критеријум минималног броја бодова може креирати погрешну слику, јер приказује само број бодова који је остварио ученик последњи на листи уписаних.

У периоду од 2011. до 2015. године највећи просечан број остварених поена потребан за упис у средње четворогодишње школе био је у области Здравство и социјална заштита и Гимназија (Слика 1). На почетку и крају посматраног периода просечна вредност бодова при упису у ове две области је била око 90 бодова са нешто нижим просечним вредностима забележеним у току 2013. и 2014. године. Најмањи просечан број поена потребан за упис у средње школе је у области Текстилство и кожарство, Машинство и обрада метала и Пољопривреда, производња и прерада хране. Просечан број остварених поена у овим областима је 58–61 бод. Највећи раст просечног броја остварених бодова је у области Електротехника, док се највећи пад бележи у области Економија, право и администрација.

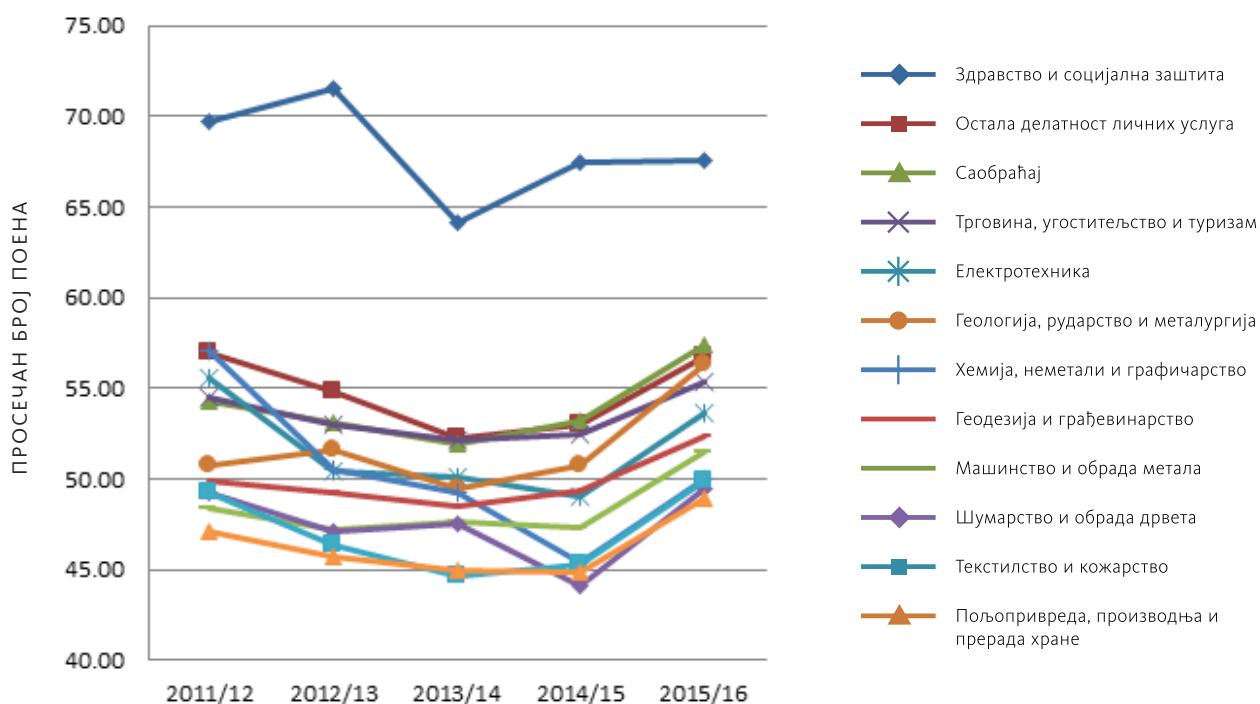
Поређењем ове две области просечан број остварених бодова при упису у област Економија, право и администрација у 2011. је био 84,6, а у области Електротехника 73,71, да би 2015. године просечан број бодова у оба подручја рада био око 77 бодова.

На Слици 1, на којој су приказане просечне вредности остварених поена по подручју рада, у току 2012/13, 2013/14. и 2014/15. године постоји благо опадање, да би 2015/16. године био забележен благи раст просечног броја бодова за готово сва подручја рада. Повећање просечног броја бодова се може повезати са променом правилника и система бодовања при упису у средње школе. Од 2015/16. године је промењен систем бодовања (Табела 3), према коме се 70 бодова преноси на основу успеха у основној школи, а 30 бодова је могуће остварити на завршном испиту. У претходним годинама је овај однос био 60-40.



Слика 1. Просечан број остварених бодова при упису у средње четворогодишње школе у периоду 2011–2015.

Највећи просечан број остварених бодова при упису у средње трогодишње школе је у области Здравство и социјална заштита. Просечна вредност бодова у овој области се кретала од 71 до 67 бодова у оквиру посматраног периода. У осталим областима ова вредност је значајно нижа и креће се од 45 до 55 бодова. Када се посматрају трогодишњи смерови, најмања просечна вредност поена је у области Пољопривреда (46,60), Текстилно и кожарство (47,88), Шумарство и обрада дрвета (48,16) и Машинство и обрада метала (48,60). Највеће просечне вредности су остварене у областима Здравство и социјална заштита (67,94), Остале делатности личне услуге (54,95) и Саобраћај (54,09).



Слика 2. Просечан број остварених бодова при упису у средње трогодишње школе у периоду 2011-2015.

Преглед просечних поена потребних за упис по подручјима рада указује на то које подручје рада је ученицима најинтересантније; међутим, нису сви образовни профили који се нуде у оквиру подручја рада подједнако атрактивни. У Анексу 2. је дата табела са бројем уписаних ученика по образовним профилима, затим просечан и минималан број поена потребан за упис образовних профила у уписном року 2015/16. Образовни профили са највишим просечним бројем остварених поена при упису су: Техничар ваздушног саобраћаја, Фармацеутски техничар, Техничар ваздушног саобраћаја за безбедност, Авиотехничар и Зубни техничар. У првих 20 профила по просечном броју остварених поена, њих 9 се налази у области Здравство и социјална заштита. Међу веома популарним профилима са веома високим просечним бројем бодова потребним за упис су профили у области Машинство и обрада метала, који се углавном односе на ваздушни саобраћај. Поред области здравства и машинства, ту су и још три профила из области саобраћаја, који се такође односе на ваздушни саобраћај, и један профил из области Електротехника. Према критеријуму минималног броја бодова потребног за упис у средње школе, образовни профили који су најтеже достижни за средњошколце су: Техничар ваздушног саобраћаја, за који је потребно минимално 91,75 бодова и Техничар ваздушног саобраћаја за безбедност (88,61 бодова). Оба образовна профила припадају подручју рада Саобраћај. Међу осталим образовним профилима који су тешко достижни средњошколцима су профили у области саобраћаја и машинства који се односе на ваздушни саобраћај и један профил из области здравства - Зубни техничар, са минимално 80,61 бодова потребних за упис.

2.2.

ПОТРАЖЊА РАДНЕ СНАГЕ - СТАЊЕ НА ТРЖИШТУ РАДА

2.2.1.

СТАЊЕ НЕЗАПОСЛЕНОСТИ НА ТРЖИШТУ РАДА ПРЕМА ПОДРУЧЈУ РАДА

Један од кључних економских изазова са којима се Србија суочава у дужем временском периоду је висока стопа незапослености. Уколико се упореде подаци о незапослености из два релевантна извора, Националне службе за запошљавање и Републичког завода за статистику (Анкета о радној снази), добиће се различити проценти. Разлика која стоји је проузрокована различитим методологијама које се користе, а указује на то да у Србији постоји висок број неформално запослених. Према подацима РЗС, незапосленост младих од 15. до 24. године бележи пад у периоду од 2011. до 2015. године. Преко 50% младих од 15. до 24. године је било незапослено у 2011. години; овај проценат је у наредних пет година опао и 2015. године износи 43,2% (РЗС, Анкета о радној снази, 2015). Иако постоји тренд пада, ово је и даље веома висок степен незапослености младих.

Према подацима НСЗ, највећи број незапослених лица на евиденцији ове службе долази из области Машинство и обрада дрвета. У децембру 2011. године овај број је износио 102.152 незапослена, да би се у наредних пет година смањивао; међутим, и даље је релативно висок (Табела 4). Област Економија, право и администрација је следеће подручје рада у оквиру кога постоји највећи број незапослених који се налазе на евиденцији НСЗ. Број незапослених у области Економија, право и администрација расте у последњих неколико година – тако је крајем 2015. године било преко 80.000 незапослених који траже посао, а завршили су формално образовање у овој области. Број незапослених лица расте и у области Здравство, фармација и социјална заштита – иако је крајем 2011. године овај број износио мање од 20.000, крајем 2015. године број незапослених који траже посао у овој области је прешао 24.000.

Табела 4.
Број незапослених особа у Србији у периоду 2011–2015. према групама занимања

						Разлика између 2015. и 2011. године	
Група занимања	2011.	2012.	2013.	2014.	2015.	#	%
Пољопривреда, производња и прерада хране	41 174	43 730	43 562	41 440	40 548	-626	-1,52%
Шумарство и обрада дрвета	9 335	9 482	9 409	8 919	8 593	-742	-7,95%
Геологија, рударство и металургија	3 851	3 865	3 948	3 783	3 873	22	0,57%
Машинство и обрада метала	102 159	103 477	103 634	99 610	96 945	-5214	-5,10%
Електотехника	36 635	38 239	39 112	37 726	36 211	-424	-1,16%
Хемија, неметали и графичарство	22 253	22 507	22 327	21 433	20 468	-1785	-8,02%
Текстилно и кожарство	41 925	40 440	38 358	35 760	34 456	-7469	-17,82%
Комуналне, тапетарске и фарбарске услуге	3 715	3 630	3 451	3 186	3 026	-689	-18,55%
Геодесија и грађевинарство	16 721	17 691	17 974	17 441	16 750	29	0,17%
Саобраћај	18 771	19 423	19 751	18 773	18 193	-578	-3,08%
Трговина, угоститељство и туризам	68 955	70 185	70 526	67 737	65 213	-3742	-5,43%
Економија, право и администрација	76 757	79 906	83 007	81 764	80 728	3971	5,17%
Васпитање и образовање	14 321	14 898	15 090	14 641	14 337	16	0,11%
Друштвено- хуманистичко подручје	8 634	9 690	10 522	10 856	11 086	2452	28,40%
Природно-математичко подручје	10 798	11 686	12 543	12 607	12 806	2008	18,60%
Култура, уметност и јавно информисање	7 730	8 356	8 549	8 491	8 839	1109	14,35%
Здравље, фармација и социјална заштита	19 950	21 712	23 238	24 013	24 444	4494	22,53%
Физичка култура и спорт	771	809	823	796	737	-34	-4,41%
Остало	240 732	241 760	243 722	232 930	226 879	-13853	-5,75%
<i>Нераспоређени</i>	228 660	229 628	231 460	220 991	215 373		

Број незапослених лица која су стекла образовање у области Пољопривреда, производња и прерада хране се смањује у последње три године, али и даље представља релативно висок број незапослених (преко 40.000). Сличан тренд је и у области Трговина, угоститељство и туризам, где је забележено укупно 65.213 незапослених крајем 2015. године.

Према евиденцији НСЗ највећи број лица је у току 2015. године запослен у два подручја рада: Геологија, рударство и металургија (57.872 запослених) и Пољопривреда, производња и прерада хране (56.359 запослених), док је најмањи број запослених у областима: Саобраћај (175), Трговина, угоститељство и туризам (395) и Економија, право и администрација (424). Податак о односу броја запослених и броја незапослених лица по областима говори да је у области Геологија, рударство и металургија запослено 15 пута више лица у односу на број незапослених који имају формално образовање у тој области. Најмањи број запослених у односу на број незапослених је областима Саобраћај, Трговина, угоститељство и туризам и Економија, право и администрација. У ове три области на једно запослено лице долази преко 100 незапослених који су завршили формално образовање из наведених области.

Табела 5.

Број запослених са евиденције НСЗ и број пријављених потреба послодаваца за запошљавањем у односу на број незапослених лица у току 2015. године.

	Број незапослених особа у Србији на крају 2015. године (а)	Запослени са евиденције НСЗ у току 2015. (б)	Пријављене потребе послодаваца за запошљавањем у току 2015. године (в)	Однос броја запослених са евиденције НСЗ и броја незапослених у току 2015. (б/а)	Однос пријављених потреба за запошљавањем и броја незапослених (в/а)
Пољопривреда, производња и прерада хране	40 548	56 359	2 699	1,39	15,02
Шумарство и обрада дрвета	8 593	9 563	1 359	1,11	6,32
Геологија, рударство и металургија	3 873	57 873	761	14,94	5,09
Машинство и обрада метала	96 945	28 073	5 707	0,29	16,99
Електротехника	36 211	4 604	3 322	0,13	10,90
Хемија, неметали и графичарство	20 468	16 043	1 626	0,78	12,59
Текстилство и кожарство	34 456	6 057	5 541	0,18	6,22
Комуналне, тапетарске и фарбарске услуге	3 026	496	1 669	0,16	1,81
Геодесија и грађевинарство	16 750	2 894	2 196	0,17	7,63
Саобраћај	18 193	175	2 354	0,01	7,73
Трговина, угоститељство и туризам	65 213	397	10 255	0,01	6,36

Економија, право и администрација	80 728	424	9 640	0,01	8,37
Васпитање и образовање	14 337	19 672	2 216	1,37	6,47
Друштвено-хуманистичко подручје	11 086	21 233	645	1,92	17,19
Природно-математичко подручје	12 806	9 647	415	0,75	30,86
Култура, уметност и јавно информисање	8 839	9 881	481	1,12	18,38
Здравље, фармација и социјална заштита	24 444	1 815	3 466	0,07	7,05
Физичка култура и спорт	737	1 094	68	1,48	10,84
Остало	226 879	280	18 269	0,00	12,42

Извор: Република Србија, Национална служба за запошљавање, месечни статистички билтен бр. 112 -160.

Према евиденцији НСЗ, највећи број пријављених потреба послодаваца за запошљавањем је у области Трговина, угоститељство и туризам, затим следе: Економија, право и администрација; Машинство и обрада метала; Текстилно и кожарство; Здравље, фармација и социјална заштита; Електротехника. Однос пријављених потреба за запошљавањем и броја незапослених се креће од 1,81 до 30,86, што значи да на једно отворено радно место долази између 1,8 и 30,9 незапослених лица. Најмањи број незапослених у односу на број новоотворених радних места је у области комуналних, тапетарских и фарбарских услуга, док је највећи број незапослених у односу на понуду радних места за незапослене који су завршили формално образовање у Природно-математичком подручју, Култури, уметности и јавном информисању и Друштвено-хуманистичком подручју.

2.2.2.

НАЈТРАЖЕНИЈА ЗАНИМАЊА У ОКВИРУ СРЕДЊИХ ТРОГОДИШЊИХ И ЧЕТВОРОГОДИШЊИХ ШКОЛА

Најтраженије занимање у оквиру III степена стручне спреме према потребама послодаваца које су пријавили НСЗ је занимање Продавац са укупно 3.388 пријављених потреба у току 2015. године. Затим следе позиције Портир (1.688 исказаних потреба), Шивач конфекције (1.436), Електромонтер инсталација и машина (979), Бравар (863), итд.

У оквиру IV степена стручне спреме најтраженији профил је Матурант гимназије (1.404), затим Економски техничар (1.349), Продавац (1.076), Медицинска сестра (663), итд. Најтраженија занимања у оквиру оба степена стручне спреме су приказана у Табели 6.

Табела 6.
Преглед најтраженијих занимања III и IV степена стручне спреме у току 2015. године према пријављеним потребама НСЗ.

а) 3. степен стручне спреме		б) 4. степен стручне спреме	
Назив занимања	Број пријављених потреба послодаваца	Назив занимања	Број пријављених потреба послодаваца
Продавац	3 388	Матурант гимназије	1 404
Заштитар имовине - Портир	1 688	Економски техничар	1 349
Шивач конфекције	1 436	Продавац	1 076
Електромонтер инсталација и машина	979	Медицинска сестра	663
Бравар	863	Комерцијални техничар	637
Кувар једноставних јела	715	Административни техничар	602
Кројач и конфекционар	834	Машински техничар - конструктор	466
Келнер	605	Хемијски техничар	413
Возач друмског возила	599	Конобар	386
Магационер	589	Машински техничар- контролор квалитета	362
Возач теретњака	557	Медицински техничар	311
Месар	556	Техничар заштите имовине	308
Аутомеханичар	448	Медицинска - педагошка сестра	305
Израђивач горњих делова обуће	266	Техничар производње каблова и проводника	273
Столар за монтажу, оправке и одржавање	236	Кувар	268
Пекар	235	Електротехничар електронике	194
Тесар	226	Фармацеутски техничар	186
Текстилни радник	224	Заступник осигурања	183
Обућар	186	Пољопривредни техничар за производњу биља	172
Фризер за жене	183	Грађевински техничар	150
Занимања одбране, безбедности и заштите	181	Администратор осигурања	134
Металостругар	180	Рачунарски оператер	132
Електрозаваривач	144	Књиговођа	106
Администратор	127	Неговатељ деце без родитељског старања и деце ометене у развоју	100
Гумар и пластичар	114		

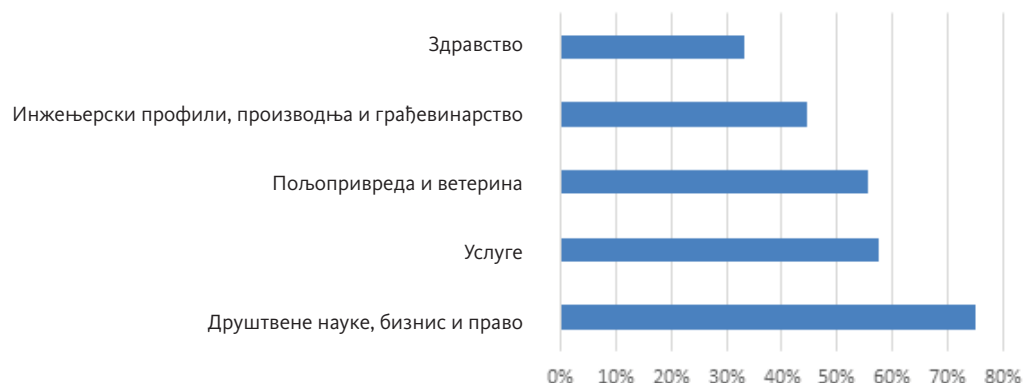
Извор: Република Србија, Национална служба за запошљавање, месечни статистички билтен бр. 149 -160.

2.2.3.

ХОРИЗОНТАЛНА НЕУСКЛАЂЕНОСТ ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАЊА И ЗАПОСЛЕЊА

Млади који први пут излазе на тржиште рада након завршетка школовања сусрећу се са недовољном потражњом за њиховим профилима и врло често су приморани да се запошљавају на позицијама које не захтевају знања стечена током школовања. У овом случају долази до хоризонталне неусклађености знања и вештина стечених током формалног образовања и знања и вештина потребних за обављање посла. Главни узрок хоризонталне неусклађености је неодговарајућа структура понуде на тржишту рада – знања и вештине које се нуде не одговарају структури потражње. У овом поглављу ће бити приказан преглед хоризонталне неусклађености формалног образовања и области занимања младих који су први пут запослени.

На основу резултата SWTS анкете, преко 50% младих са средњим образовањем који су се запослили раде у сектору који не одговара њиховој области образовања. На Слици 3. су сумирани резултати хоризонталне неусклађености запослених са средњим образовањем према областима образовања – приказан је проценат запослених према области образовања који су завршили средње образовање у једном сектору, а запослили се у другом. Највећа хоризонтална неусклађеност је у области Друштвене науке, бизнис и право – 75% запослених са средњом стручном спремом у овој области ради у другом подручју рада. Око 58% младих који су стекли образовање у области Услуге раде на пословима који не подразумевају пружање услуга за које су се школовали. Проценат младих који су завршили школовање у секторима Пољопривреда и ветерина или Инжењерски профили, производња и грађевинарство, а не раде у области образовања, креће се између 45% и 58%. Најмања забележена хоризонтална неусклађеност је међу младима који су се образовали у области Здравство. У поређењу са осталим областима, у области Здравство постоји значајно мањи проценат хоризонталне неусклађености, где око једне трећине младих са завршеном средњом школом у области Здравство ради у другом подручју рада.



Слика 3. Хоризонтална неусклађеност према области образовања запослених са средњом трогодишњом и четворогодишњом школом

Извор: Резултати анкете SWTS. Републички завод за статистику

2.2.4.

ВРЕМЕ ПОТРЕБНО ЗА ЗАПОШЉАВАЊЕ НАКОН ЗАВРШЕНОГ СРЕДЊЕГ ОБРАЗОВАЊА

Након завршетка средњег образовања, млади имају избор да наставе школовање или да изађу на тржиште рада. Од укупног броја свршених средњошколаца који су се запослили након завршетка средњег образовања, 49% њих који су завршили образовне профиле из области пружања услуга и 45% младих из области Друштвене науке, бизнис и право, Инжењерски профиле, производња и грађевинарство и Пољопривреда и ветерина пронађе посао у прва три месеца од завршетка школовања. У области Здравство свега 15% младих са средњом школом пронађе посао у прва три месеца (Табела 7).

У првих годину дана преко 70% младих за завршеним средњим образовањем из области Друштвене науке, бизнис и право пронађе посао, али само 25% њих ради у струци. У области Здравство ситуација је другачија – у првих годину дана се само 44% запосли, али се преко 66% њих запосли у струци.

Млади који су завршили школовање у области Инжењерски профиле, производња и грађевинарство имају 44% шансе да пронађу посао у прва три месеца, а само нешто више од половине њих ради у области формалног образовања.

Табела 7.

Вероватноћа проналажења посла у року од 12 месеци и проценат младих са завршеном трогодишњом и четворогодишњом школом који раде у струци према сектору образовања

	Број испитаника	Проценат младих који су пронашли посао у првих 3 месеца	Проценат младих који су пронашли посао у првих годину дана	Проценат младих који су запослени у струци
Друштвене науке, бизнис и право	62	45,16%	70,97%	25,00%
Инжењерство, производња и грађевинарство	258	45,74%	65,89%	55,56%
Пољопривреда и ветерина	40	45,00%	62,50%	44,44%
Здравство и заштита	32	15,63%	43,75%	66,67%
Услуге	132	49,24%	65,15%	42,35%

Извор: Резултати анкете SWTS. Републички завод за статистику

3.

ЗАКЉУЧАК И ПРЕПОРУКЕ

У овом истраживању приказана је упоредна слика уписа ученика у средње школе и стања на тржишту рада према групама занимања како би се добила упоредна слика потражње и понуде радне снаге на тржишту рада. Неусклађеност образовних профила и понуде са потребама тржишта рада представља дугорочни и системски проблем у Србији.

Највећи проценат уписаних ученика у средње стручне школе долази из области Економија, право и администрација. Међутим, преко 80.000 незапослених лица у овој области се налазило на евиденцији НСЗ на крају 2015. године, што указује на то да образовни систем није усклађен са потребама привреде у овој области. Иако је Економски техничар једно од најтраженијих занимања у оквиру средњих четворогодишњих школа са 1.349 пријављених потреба послодаваца у току 2015. године, број уписаних ученика у оквиру овог образовног профила је у школској 2015/16. години био 3.452, што представља 2,5 пута више уписаних ученика у односу на пријављене потребе послодаваца. У осталим образовним профилима који припадају подручју рада Економија, право и администрација овај однос је драстично већи.

Најмањи број запослених у односу на број незапослених је у областима Саобраћај, Трговина, угоститељство и туризам и Економија, право и администрација. У оквиру ове три области на једно запослено лице долази преко 100 незапослених који су завршили формално образовање из наведених области. У току 2015. године највише лица је запослено у области Геологија, рударство и металургија (57.872 запослених) и Пољопривреда, производња и прерада хране (56.359 запослених). У области Геологија, рударство и металургија постоји 15 пута више запослених у односу на број незапослених лица која су завршила образовање у овој области. Овакав однос указује на то да су запослена лица у овој области углавном из других области образовања.

Преко 50% младих на тржишту рада са средњом стручном спремом ради на пословима којима не одговарају њиховој области формалног образовања. Највећа хоризонтална неусклађеност је у области Економија, право и администрација, док је најмања хоризонтална неусклађеност у области Здравство и социјална заштита. Највећи проценат проналажења посла у року од годину дана имају млади који су се образовали у области Економија, право и администрација. Преко 70% младих који су завршили ову област се запослило у првој години након завршетка средњег образовања, али само 25% њих ради у струци. Дакле, највећа хоризонтална неусклађеност је управо у овој области, а разлог за то је што из образовног система излази значајно већи број младих у односу на потребе привреде у овој области – стога су млади приморани да конкуришу и запошљавају се у другим секторима пословања. У области Здравство ситуација је обрнута – млади врло тешко проналазе посао у прва три месеца, а у првих годину дана се свега 43% њих запосли; али, од оних коју су пронашли посао, преко 66% њих раде у струци, тј. на некој од позиција које припадају овом подручју рада.

Опште препоруке за унапређење средњег стручног образовања произишле из овог истраживања су:

- **Унапредити систем праћења имплементације стратешких циљева и акционих планова и успоставити ефикаснији систем евалуације програма средњег стручног образовања.**

- Законска регулатива у овој области даје основ за унапређење средњег стручног образовања, али имплементација и праћење стратешких циљева морају бити ефикаснији, што подразумева успостављање ефикаснијег система мониторинга и евалуације.
 - Дефинисати процедуре, улоге, задатке и одговорности свих актера укључених у управљање средњим стручним образовањем као предуслов за функционисање система.
- **Анализирати ограничења примене дуалног образовања у Србији**
 - Један од видова повезивања пословног сектора и средњих стручних школа је увођење дуалног система образовања. Дуално образовање у Србији за сада је спровођено експериментално од стране Немачке организације за међународну сарадњу (ГИЗ). Израда Закона о дуалном образовању је у завршној фази, а план Министарства просвете, науке и технолошког развоја је да се од школске 2017/2018. године почне са његовом применом у средњем стручном образовању.
 - Треба имати у виду да је концепт дуалног образовања успешно имплементиран само у развијеним државама са изузетно јаким привредним сектором. Због недостатка инфраструктуре практично је немогуће имплементирати дуални концепт у комплетном средњем стручном образовању Србије, стога је потребно детаљно анализирати обухват и будуће домете дуалног образовања, као и утицај на постојећу стратегију образовања до 2020. године.

Да би се смањила хоризонтална неусклађеност области образовања и области запослења младих са средњом стручном спремом, потребно је увести неколико мера чији је циљ усклађивање средњег стручног образовања са понудом на тржишту рада:

- **Убрзати доношење Националног оквира квалификација (НОК)**
Национални оквир квалификација представља начин да се одреде и попишу знања и вештине које су потребне за одређено занимање, као и да се осигура база за повезивање односа између занимања из различитих сектора. Иако је Нацрт закона о националном оквиру квалификација усвојен, што је важан предуслов усклађивања образовних профила са тржиштем рада, сам оквир још увек није успостављен.
 - Потребно је убрзати успостављање НОК у што краћем периоду и осигурати његову примену.
- **Оценити и унапредити рад секторских већа**
Систем средњег стручног образовања није довољно флексибилан и не прати интензивне промене које се дешавају на тржишту рада, што указује на потребу успостављања система за праћење континуираних промена на тржишту рада. Анализа будућих потреба привреде подразумева успостављање сарадње кључних институција на пословима идентификације и планирања квалификација за потребе тржишта рада. Завод за унапређивање образовања и васпитања у сарадњи са Привредном комором Србије је основао четири секторска већа која представљају стручна и саветодавна тела за одређене

секторе привредних и друштвених делатности, чија је главна улога исказивање потреба за квалификацијама на тржишту рада у Србији: Секторско веће за информационо-комуникационе технологије; Секторско веће за пољопривреду; Секторско веће за прехранбену индустрију и Секторско веће за туризам и угоститељство.

- Да би се осигурао квалитет и континуитет рада секторских већа, препорука је увести систем мониторинга и евалуације секторских већа којим би се проценио досадашњи рад и на основу те процене дефинисале препоруке за ефикасније функционисање.
 - Потребно је повећати ефикасност постојећих секторских већа и радити на унапређењу њихове делотворности, посебно на плану промоције дијалога и непосредне сарадње са привредом.
 - Имајући у виду да се тржиште рада састоји од више сектора, важно је радити на успостављању већег броја секторских већа која би обухватила и остале области.
 - Уколико се рад секторских већа није показао као функционалан, неопходно је осмислити алтернативни облик системске сарадње представника привреде и образовања на утврђивању предлога потребних квалификација и пружању подршке у изради стандарда квалификација у оквиру сектора.
- Побољшати компетенције младих кроз унапређење програма ученичких пракси
Значај стручне праксе за усавршавање и потенцијално запошљавање ученика по завршетку школе није довољно препознат и искоришћен – недостају механизми за контролу и унапређење квалитета ученичких пракси. Средње стручне школе нису системски повезане са пословним сектором, па пословни сектор готово и не учествује у организацији ученичких пракси осим у случајевима појединачних иницијатива.
 - Потребно је ефикасније коришћење организационих капацитета унутар система стручног образовања и привредних субјеката на тржишту рада.
 - Законска регулатива треба да осигура институционалне механизме који би омогућили успостављање сарадње средњих стручних школа са привредом кроз реализацију програма ученичке праксе.
 - Потребно је осмислити план и програм ученичких пракси који би био прилагођен могућностима и потребама локалног тржишта рада кроз дијалог заинтересованих страна на локалном нивоу. Успостављањем ефикаснијег система стручних пракси створили би се услови за одрживу сарадњу средњих стручних школа и послодаваца и усаглашавање понуде образовног система са потражњом на тржишту рада.
 - Да би се омогућило ефикасно спровођење сарадње средњих стручних школа и привредног сектора кроз програме ученичких пракси, важно је успоставити изводљиве моделе за финансијску стимулацију послодаваца како би се послодавци мотивисали да учествују у овим програмима.
 - Да би се осигурао квалитет програма ученичких пракси, потребно је:

- ✓ формирати законски оквир у ком би биле дефинисане обавезе свих страна: средњих стручних школа, послодаваца и ученика;
 - ✓ дефинисати критеријуме за избор послодаваца код којих би се одржавала пракса;
 - ✓ успоставити систем евалуације програма ученичких пракси.
- **Вршити процену будућих потреба тржишта рада кроз организовање експертских тимова и фокус група са кључним актерима.**
 - Поред националног нивоа, потребно је успоставити систем анализе будућих потреба тржишта и на нивоу јединица локалне самоуправе испитати тржиште кроз анкетирање пословног сектора.
 - Планирати и спроводити промотивне кампање у циљу представљања образовних профила за којима постоји реална потреба на тржишту рада на локалном нивоу.
 - **Увести програме предузетништва у средње стручне школе**

Потребно је увести програме образовања ученика у средњим стручним школама у области предузетништва у циљу оспособљавања младих за покретање и реализацију сопствених пословних подухвата и реализацију пословних активности након завршетка школовања. Поред неколико појединачних иницијатива које су резултирале увођењем предмета Предузетништво у одређене средње школе, не постоји општи план у овој области.

 - Потребно је донети свеобухватни план за темељну и координисану имплементацију програма из предмета Предузетништво у средњем стручном образовању кроз укључивање свих актера повезаних са предузетништвом и образовањем.
 - Увести мере којима би се средње школе подстицале да организују различите облике слободних и ваннаставних активности базираних на „учењу кроз рад“, којим ће се развијати предузетничка знања и вештине ученика у средњим стручним школама.

ЛИТЕРАТУРА

1. Annina Eymann and Juerg Schweriy (2015). Horizontal Skills Mismatch and Vocational Education, Discussion Paper
2. Драгана Марјановић, Транзиција младих жена и мушкараца на тржишту рада Републике Србије, International Labour Office - Geneva: ILO, Work4Youth publication series, No. 36, 2016
3. Maarten H. J. Wolbers (2003). Job mismatches and their Labour-Market effects among School-Leavers in Europe, European Sociological Review, Vol. 19 No. 3, 249-266
4. Међународна стандардна класификација образовања ISCED 2011.
Преузето са: http://www.stat.gov.rs/WebSite/userFiles/file/Obrazovanje/CIR-ISCED_2011_srb_22-04-2014.pdf
5. Министарство просвете, науке и технолошког развоја: <http://opendata.mprn.gov.rs>
6. Национална служба за запошљавање,
месечни статистички билтен бр. 112 -160, 2016: www.nsz.rs
7. Републички завод за статистику, Анкета о радној снази <http://www.stat.gov.rs/>
8. Stephane Mahuteau, Kostas Mavromaras, Peter Sloane, Zhang Wei (2015). Horizontal and Vertical Educational Mismatch and Wages, NELS working paper series No. 216/2015
9. Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године, Влада Републике Србије, Службени гласник РС, бр, 102/2012, 2012.

АНЕКС 1

Табела А1. Просечан број остварених бодова при упису у средње четворогодишње школе у периоду 2011-2015.												
			2011/12.		2012/13.		2013/14.		2014/15.		2015/16.	
Подручје рада	Укупно уписаних ученика у периоду 2011-2015,	Просечно бодова у периоду 2011-2015,	Број ученика	Просечно бодова	Број ученика	Просечно бодова	Број ученика	Просечно бодова	Број ученика	Просечно бодова	Број ученика	Просечно бодова
Здравство и социјална заштита	28 939	88,44	5923	91,85	5 876	88,57	5 958	85,87	5 730	86,77	5 452	89,17
Гимназија	81 000	87,31	16 813	89,2	16 670	87,05	15 552	85,55	15 202	86,39	16 763	88,12
Економија, право и администрација	46 988	78,58	9 614	84,54	10 154	79,77	9 668	75,67	9 046	75,06	8 506	77,47
Хидрометеорологија	301	74,09	60	76,49	60	75,63	61	70,84	60	71,07	60	76,48
Култура, уметност и јавно информисање	637	73,95									637	73,95
Саобраћај	13 546	73,01	2 757	76,41	2 898	73,25	2 741	70,19	2 700	70,97	2 450	74,32
Електротехника	31 020	72,62	6 266	73,27	62 60	71,59	6 025	69,83	6 109	70,92	6 360	77,27
Трговина, угоститељство и туризам	17 166	70,26	3 629	75,22	3 679	71,01	3 447	66,56	3 432	66,73	2 979	71,65
Геодезија и грађевинарство	8 012	69,90	1 788	73,59	1 785	70	1 448	66,92	1383	67,15	1 608	70,75
Остала делатност личних услуга	183	68,80	51	68,8	42	67,23	30	66,58	30	68,24	30	73,79
Хемија, неметали и графичарство	12 919	67,91	2 888	71,53	2 916	68,25	2 458	64,98	2 301	64,79	2 356	69,18
Геологија, рударство и металургија	1 378	64,74	317	68,19	278	68,62	289	61,29	264	61,19	230	63,73
Шумарство и обрада дрвета	3 609	63,04	852	66,51	893	63,36	694	60,52	577	59,08	593	64,36
Пољопривреда, производња и прерада хране	16 828	61,66	36 58	64,26	4 010	60,94	3 210	59,53	2 999	59,04	2 951	64,38
Машинство и обрада метала	23 971	61,57	5 657	63,84	5 432	60,43	4 598	59,19	4 087	58,65	4 197	65,42
Текстилно и кожарство	3 637	59,24	949	63,78	902	57,41	609	55,18	547	54,59	630	62,99

Табела А2. Просечан број остварених бодова при упису у средње трогодишње школе у периоду 2011-2015.

			2011/12.		2012/13.		2013/14.		2014/15.		2015/16.	
Подручје рада	Укупно уписаних ученика у периоду 2011-2015,	Просечно бодова у периоду 2011-2015,	Број ученика	Просечно бодова	Број ученика	Просечно бодова	Број ученика	Просечно бодова	Број ученика	Просечно бодова	Број ученика	Просечно бодова
Здравство и социјална заштита	555	67,94	94	69,68	89	71,60	98	64,12	101	67,48	173	67,56
Остала делатност личних услуга	5 715	54,95	1 334	56,99	1205	54,84	1 017	52,25	1 009	53,01	1 150	56,78
Саобраћај	5 466	54,09	1 134	54,29	1 073	53,10	1 005	51,92	1 051	53,20	1 203	57,37
Трговина, угоститељство и туризам	14 273	53,56	3 353	54,45	3 241	53,03	2 554	52,11	2 347	52,43	2 778	55,38
Електротехника	5 607	52,18	1 488	55,55	1 304	50,41	891	50,07	779	49,07	1 145	53,59
Геологија, рударство и металургија	517	51,76	122	50,72	116	51,63	84	49,44	101	50,78	94	56,37
Хемија, неметали и графичарство	258	50,64	44	57,07	45	50,54	36	49,23	31	45,34	102	50,02
Геодезија и грађевинарство	1 151	49,77	285	49,85	302	49,27	208	48,46	171	49,30	185	52,34
Машинство и обрада метала	8 983	48,60	2 017	48,40	1 925	47,17	1 362	47,60	1 476	47,28	2 203	51,52
Шумарство и обрада дрвета	491	48,16	107	49,23	109	47,12	48	47,49	48	44,14	179	49,42
Текстилство и кожарство	732	47,88	222	49,26	145	46,36	64	44,58	103	45,24	198	49,87
Пољопривреда, производња и прерада хране	3 905	46,60	813	47,07	948	45,73	555	44,92	585	44,90	1 004	48,96
Економија, право и администрација												
Хидрометеорологија												
Култура, уметност и јавно информисање												
Гимназија												

АНЕКС 2

Табела А3. Преглед просечних бодова, минималних бодова и броја уписаних ученика према степену образовања, образовном профилу и подручју рада у школској 2015/16. години.

Подручје рада	Образовни профил	Степен образовања	Просечни бодови	Минимални бодови	Број уписаних ученика
Пољопривреда, производња и прерада хране	Ветеринарски техничар	4	69,68	44,06	850
	Пољопривредни техничар	4	62,84	37,47	966
	Техничар за биотехнологију	4	62,50	50,74	102
	Прехрамбени техничар	4	62,20	37,27	757
	Техничар хортикултуре	4	61,56	35,62	158
	Техничар пољопривредне технике	4	58,94	35,87	41
	Зоотехничар	4	57,87	50,07	53
	Виноградар-винар-Оглед	4	57,38	50,33	24
	Цвећар-вртлар	3	50,31	37,00	92
	Руковалац-механичар пољопривредне технике	3	50,09	36,07	122
	Пољопривредни произвођач	3	48,77	42,60	28
	Произвођач прехрамбених производа	4	48,75	37,94	108
	Пекар	3	48,73	33,11	357
	Месар	3	48,69	31,48	268
	Прерађивач млека	3	48,62	42,46	14
	Узгајивач спортских коња	3	44,18	35,48	15

Шумарство и обработка дрвета	Техничар за пејзажну архитектуру	4	67,33	43,49	162
	Техничар за ловство и рибарство-Оглед	4	64,40	50,94	49
	Шумарски техничар	4	63,85	50,19	179
	Техничар за обликовање намештаја и ентеријера	4	62,81	44,01	181
	Техничар за финалну обраду дрвета	4	59,33	50,04	22
	Оператер за израду намештаја	3	52,97	40,13	51
	Шумар	3	48,61	40,09	23
	Столар	3	47,99	33,79	71
	Тапета-декоратер	3	47,61	34,85	34
Геологија, рударство и металургија	Геодетски техничар за геотехнику и хидрогеологију	4	70,59	56,24	30
	Геолошки техничар за истраживање минералних сировина	4	66,88	50,43	44
	Техничар за рециклажу	4	64,15	47,84	77
	Руководалац постројењима за добивање нафте и гаса	3	62,03	43,44	30
	Рударски техничар	4	58,96	42,59	79
	Златар	3	55,73	47,20	27
	Руководалац механизацијом у површинској експлоатацији	3	52,54	42,44	34
	Ваљоничар	3	48,92	40,51	3
	Ливац калупар- Оглед	3			
	Ливац	3			

Машинство и обработка метала	Авио-техничар	4	91,31	85,96	30
	Мехатроничар за ракетне системе-Оглед	4	88,45	83,34	12
	Авио-техничар за електронску опрему ваздухоплова-Оглед	4	87,83	83,71	8
	Авио-техничар за ваздухоплов и мотор-Оглед	4	87,35	83,59	8
	Авио-техничар за електро опрему ваздухоплова-Оглед	4	84,40	79,30	8
	Мехатроничар за радарске системе-Оглед	4	84,04	74,77	12
	Мехатроничар за транспортне системе аеродрома	4	83,13	77,95	30
	Техничар оптике	4	72,64	57,18	60
	Техничар за роботiku	4	68,38	45,83	192
	Техничар за компјутерско управљање	4	66,73	41,30	1220
	Машински техничар мерне и регулационе технике	4	65,81	55,06	30
	Машински техничар за компјутерско конструисање	4	63,87	41,28	1524
	Машински техничар моторних возила	4	63,50	41,02	869
	Машински техничар	4	62,86	50,27	22
	Техничар машинске енергетике	4	62,07	48,29	55
	Бродомашински техничар	4	61,68	54,03	30
	Металоглодач нумерички управљаних машина	3	60,12	54,90	15

Машинство и обработка метала	Машински техничар за репаратуру	4	60,01	44,16	60
	Механичар оптике	3	58,80	37,41	27
	Погонски техничар машинске обраде	4	57,92	50,97	27
	Индустријски механичар	3	55,67	42,43	111
	Оператер машинске обраде- Оглед	3	52,54	36,08	218
	Механичар грејне и расхладне технике	3	51,41	35,91	253
	Бравар-заваривач	3	51,29	34,80	228
	Аутомеханичар	3	51,28	31,56	915
	Заваривач	3	50,32	33,00	128
	Металостругар нумерички управљаних машина	3	50,30	37,99	15
	Металостругар	3	49,91	42,52	19
	Машинбравар	3	49,00	38,65	45
	Механичар медицинске и лабораторијске опреме	3	48,73	43,88	8
	Механичар радних машина	3	48,19	45,06	3
	Аутолимар	3	47,66	34,01	45
	Инсталатер	3	47,65	36,69	57
	Бравар	3	46,80	34,16	72
	Механичар привредне механизације	3	46,76	35,92	37
	Механичар хидраулике и пнеуматике	3	45,03	39,56	6
	Механичар гасо и пнеумо енергетских постројења	3	42,31	42,31	1
	Техничар хидраулике и пнеуматике	4			
	Алатничар	3			
	Прецизни механичар	3			
	Бродомеханичар	3			
	Оператер машинске обраде				

Електротехника	Електротехничар информационих технологија-Оглед	4	89,70	54,60	621
	Администратор рачунарских мрежа	4	81,45	50,83	397
	Електротехничар мултимедија	4	79,98	42,92	357
	Електротехничар рачунара	4	79,53	43,54	1819
	Електротехничар електронике	4	78,13	59,83	237
	Електротехничар телекомуникација	4	76,86	50,12	511
	Електротехничар процесног управљања	4	74,83	37,41	300
	Електротехничар аутоматике	4	73,79	51,44	128
	Техничар мехатронике	4	72,27	46,48	559
	Електротехничар енергетике	4	70,59	45,71	775
	Електротехничар за електронику на возилима	4	69,84	50,46	395
	Електротехничар електромоторних погона	4	69,33	54,41	60
	Електротехничар за термичке и расхладне уређаје	4	67,74	50,34	201
	Монтер телекомуникацијских мрежа	3	56,72	47,44	77
	Електромеханичар за термичке и расхладне уређаје	3	55,79	38,60	253
	Електричар	3	53,40	38,45	63
	Аутоелектричар	3	52,90	34,05	287
	Електроинсталатер	3	52,66	33,51	249
	Електромеханичар за машине и опрему	3	51,98	38,76	54
	Електромонтер мрежа и постројења	3	51,90	38,02	162
	Електротехничар радио и видео технике	4			
	Електротехничар сс постројења	4			

Хемија, неметали и графичарство	Фотограф	4	77,32	59,09	78
	Техничар обликовања графичких производа	4	72,44	56,03	119
	Техничар за индустријску фармацевтску технологију	4	72,41	45,40	654
	Техничар за графичку припрему	4	70,73	51,28	185
	Техничар	4	70,65	65,58	30
	припреме графичке производње	4	67,68	37,39	211
	Хемијски лаборант	4	66,91	41,78	753
	Техничар за заштиту животне средине	4	65,74	48,69	155
	Хемијско-технолошки техничар	4	65,38	52,81	60
	Техничар графичке дораде	4	65,32	50,21	81
	Техничар штампе	4	57,24	45,50	30
	Техничар за полимере	3	57,00	43,19	9
	Израђивач целулозе и папира	3	52,80	44,76	27
	Ситоштампар	3	52,01	40,09	13
	Пластичар	3	48,39	38,91	30
	Лакирер	3	45,04	37,38	23

Текстилно и кожарство	Израђивач хемијских производа	4	67,11	52,06	51
	Техничар дизајна одеће	4	64,75	40,41	125
	Техничар дизајна производа од коже	4	62,82	50,41	30
	Моделар одеће	4	62,78	38,21	349
	Текстилни техничар	4	60,08	50,43	30
	Техничар дизајна текстилних материјала	4	59,22	52,26	30
	Конфекционар коже и крзна	3	57,06	42,44	15
	Конфекционар текстила-Оглед	4	52,84	38,94	15
	Текстилни радник	3	50,89	37,90	27
	Модни кројач-Оглед	3	49,96	36,20	95
	Обућар	3	48,17	33,56	40
	Механичар текстилних машина	3	46,25	35,91	21
	Техничар-моделар одеће	4			
	Конфекционар-Кројач	3			
	Дизајнер одеће-Оглед	4			
	Дизајнер текстилних материјала-Оглед	4			
	Дизајнер производа од коже-Оглед	4			
	Конфекционар текстила				
	Модни кројач				
Геодезија и грађевинарство	Архитектонски техничар-Оглед	4	73,70	48,86	913
	Геодетски техничар-Геометар	4	73,35	50,10	268

Геодезија и грађевинарство	Грађевински техничар за лабораторијска испитивања	4	64,71	59,31	15
	Грађевински техничар за нискоградњу	4	63,89	46,56	270
	Техничар за одржавање објеката-Оглед	4	61,35	50,00	48
	Грађевински техничар за хидроградњу	4	60,35	51,78	60
	Извођач инсталатерских и завршних грађевинских радова	4	59,91	46,24	34
	Руковалац грађевинском механизацијом	3	55,98	37,87	69
	Керамичар-терацер-пећар	3	54,86	43,60	32
	Монтер суве градње	3	53,18	39,35	10
	Тесар	3	52,86	42,32	6
	Декоратер зидних површина	3	47,85	37,81	48
	Армирач-Бетонирац	3	46,64	42,01	5
	Зидар-Фасадер	3	45,68	38,66	15
	Грађевински техничар за високоградњу	4			
	Хидрограђевинар	3			
	Кровопокривач-Оглед	3			
	Архитектонски техничар				
Саобраћај	Техничар ваздушног саобраћаја	4	94,68	91,75	60
	Техничар ваздушног саобраћаја за безбедност	4	91,48	88,61	29

Саобраћај	Техничар ваздушног саобраћаја за спасавање	4	87,22	83,90	30
	Техничар ПТТ саобраћаја	4	82,12	69,18	87
	Техничар друмског саобраћаја	4	75,63	44,85	1762
	Наутички техничар-речни смер	4	68,88	42,13	79
	Техничар унутрашњег транспорта	4	65,02	38,69	181
	Транспортни комерцијалиста	4	63,14	46,44	57
	Саобраћајно-транспортни техничар	4	60,38	36,75	90
	Техничар вуче	4	59,65	46,51	75
	Возач моторних возила	3	57,76	37,19	1134
	Возовођа	3	54,71	46,84	15
	Бродовођа	3	51,78	40,15	15
	Кондуктер у железничком саобраћају	3	49,59	40,31	15
	Руководилац средствима унутрашњег транспорта	3	49,16	40,10	24
	Наутички техничар-поморски смер	4			
Трговина, угоститељство и туризам	Туристички техничар	4	73,85	41,86	1590
	Кулинарски техничар	4	70,23	38,99	548
	Угоститељски техничар	4	69,50	42,56	334
	Аранжер у трговини	4	67,69	47,59	57
	Трговински техничар	4	67,67	42,31	450
	Кувар	3	59,10	29,43	1016
	Посластичар	3	56,69	36,84	290
	Конобар	3	52,80	35,16	711
	Трговац	3	52,33	33,41	761

Економија, право и администрација	Службеник у банкарству и осигурању	4	83,01	50,09	310
	Правни техничар	4	81,23	51,60	856
	Финансијски администратор	4	78,73	44,54	1399
	Пословни администратор	4	78,30	50,04	780
	Финансијски техничар	4	76,77	48,76	531
	Техничар обезбеђења	4	76,65	54,11	240
	Економски техничар	4	76,58	43,59	3452
	Царински техничар	4	74,24	62,33	60
	Комерцијалиста	4	73,46	42,01	804
	Техничар заштите од пожара	4	72,83	50,37	74
	Банкарски службеник-оглед	4			
	Службеник осигурања-Оглед	4			
Хидрометеорологија	Метеоролошки техничар	4	79,02	75,00	30
	Хидролошки техничар	4	73,95	62,80	30
Здравство и социјална заштита	Фармацеутски техничар	4	93,48	56,62	795
	Зубни техничар	4	90,78	80,61	320
	Педијатријска сестра-техничар	4	89,96	62,59	389
	Медицинска сестра-техничар	4	89,74	60,43	1989
	Физиотерапеутски техничар	4	89,65	76,06	544
	Лабораторијски техничар	4	88,13	66,24	257
	Стоматолошка сестра-техничар	4	87,75	72,86	150
	Медицинска сестра-васпитач	4	86,02	60,46	310
	Гинеколошко-акушерска сестра	4	85,43	52,58	350
	Козметички техничар	4	81,04	60,40	209
	Санитарно-еколошки техничар	4	80,53	61,46	139
	Масер	3	70,89	44,97	32
	Здравствени неговатељ	3	66,80	38,40	141

Остале делатности личних услуга	Сценски маскер и власуљар	4	73,79	65,75	30
	Женски фризер	3	59,01	34,84	644
	Педикир и маникир	3	57,29	41,88	121
	Мушки фризер	3	52,91	35,00	385
Гимназија			88,12	33,64	16763
Култура, уметност и јавно информисање			73,95	38,36	637

ПРОГРАМ ЗА КРЕИРАЊЕ ОБРАЗОВНИХ ПОЛИТИКА
НА ОСНОВУ ПОДАТАКА И РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА



НЕМАЊА ВУКСАНОВИЋ

**КАРАКТЕРИСТИКЕ НАСТАВНОГ ОСОБЉА У
ОБРАЗОВНОМ СИСТЕМУ СРБИЈЕ:
АНАЛИЗА ЗАРАДЕ, РОДНЕ ЗАСТУПЉЕНОСТИ
И СТАРОСТИ НАСТАВНИКА ПО ОБРАЗОВНИМ
НИВОИМА**

КАРАКТЕРИСТИКЕ НАСТАВНОГ ОСОБЉА У ОБРАЗОВНОМ СИСТЕМУ СРБИЈЕ: АНАЛИЗА ЗАРАДЕ, РОДНЕ ЗАСТУПЉЕНОСТИ И СТАРОСТИ НАСТАВНИКА ПО ОБРАЗОВНИМ НИВОИМА¹

¹Студија је спроведена у оквиру Програма за креирање образовних политика на основу података и резултата истраживања, уз подршку Министарства просвете, науке и технолошког развоја Србије и Тима за социјално укључивање и смањење сиромаштва Србије, а коју је финансирала Швајцарска агенција за развој и сарадњу.

САЖЕТАК

Предмет студије јесу карактеристике наставног особља у образовном систему Србије. Циљеви студије су да се за Србију по образовним нивоима: утврди апсолутна и релативна висина зараде наставника и степен задовољства наставника условима рада, испита родна заступљеност и провери постојање родне неједнакости у наставничкој професији, као и да се утврди старосна дистрибуција наставника. Значај студије се огледа у томе да је на основу резултата овакве анализе могуће формулисати одговарајуће мере реформе образовног система, а које би се односиле на зараду, родну заступљеност и старосну дистрибуцију наставника у Србији. Методолошки приступ који је заступљен у овој студији се базира доминантно на квантитативном методу. Анализа је примарно заснована на коришћењу података који су доступни јавности и истраживачима кроз портал отворених података Министарства просвете, науке и технолошког развоја Србије. При чему су у анализи коришћени и подаци других релевантних институција, попут УНЕСКО-а, ОЕЦД-а, Светске банке, Републичког завода за статистику Србије, Управе за трезор Министарства финансија Србије.

Резултати студије указују да је наставничка професија у Србији, посматрано како апсолутни тако и релативни ниво зараде, ниско цењена. Такође, ниска цењеност професије подучавања уочљива је и на основу ТАЛИС истраживања о перцепцијама наставника о условима рада. Приметна је феминизација професије наставника у образовању Србије, посебно на нижим образовним нивоима. Резултати упућују на чињеницу да родна неједнакост наставника у погледу одређених аспеката образовног процеса, као што су стручна спрема, тип уговора, обима ангажовања и просечна зарада, не постоји или је она незнатна. Међутим, постоје назнаке родне неједнакости по полу у погледу обављања руководећих функција по образовним нивоима, а која се огледа у неједнаким шансама мушкараца и жена у погледу вршења функције директора школа или декана факултета. Посебно је изражен тренд старења наставничке популације на свим нивоима образовања. Штавише, старосна дистрибуција наставника у Србији имајући у виду вредност индекса старосне дистрибуције одступа од оптималне.

Препоруке креаторима политике образовања у циљу унапређења квалитета образовног процеса у Србији, сходно резултатима студије, би биле: спровођење образовне политике запошљавања мањег броја наставника који су високо плаћени, подизање нивоа свести о образовном систему као родно равноправној организацији, интензивирање напора за повећањем атрактивности наставничке професије и доношење планова за замену наставника која следи. У вези са претходним препорукама, мере које би требало спровести су: повећање зараде наставника смањењем броја наставног особља, посебно оног са непуним радним временом, или спровођењем децентрализације образовног система, односно увођењем пер цапита финансирања образовања; подстицање синдиката у образовању и њихових чланова на промоцији родне једнакости међу наставничком популацијом и институционализација једнакости по полу у погледу функција у образовању доношењем различитих стратегија и аката; ангажовање маркетиншких агенција и агенција за регрутовање кадрова које би извршиле анализу понуде образовања у погледу мотивације и препрека у избору професије наставника. Даљи правци ове студије могли би бити усмерени на: анализирање кретања броја ученика и броја наставника по школским окрузима и нивоима образовања, како би се прецизно утврдило у којим школама и на којим предметима постоји вишак наставног особља; испитивање могућности спровођења пер цапита финансирања образовања и ефеката које би такво финансирање имало по зараду наставника; истраживање ограничавајућих фактора који постоје по питању могућности жена да обављају руководеће функције у образовном систему.

САДРЖАЈ

СПИСАК СКРАЋЕНИЦА КОРИШЋЕНИХ У СТУДИЈИ	3
СПИСАК СЛИКА И ТАБЕЛА У СТУДИЈИ	4
1. УВОДНА РАЗМАТРАЊА: ПРЕДМЕТ, ЦИЉ И СТРУКТУРА	5
2. ОСНОВНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ ОБРАЗОВНОГ СИСТЕМА СРБИЈЕ: БРОЈ УЧЕНИКА И БРОЈ НАСТАВНИКА	8
3. НАСТАВНИЦИ У ОБРАЗОВНОМ СИСТЕМУ СРБИЈЕ: ЗАРАДА	13
4. НАСТАВНИЦИ У ОБРАЗОВНОМ СИСТЕМУ СРБИЈЕ: РОДНА ЗАСТУПЉЕНОСТ	24
5. НАСТАВНИЦИ У ОБРАЗОВНОМ СИСТЕМУ СРБИЈЕ: СТАРОСНА ДИСТРИБУЦИЈА	34
6. ЗАКЉУЧАК: ПРЕПОРУКЕ И ДАЉИ ПРАВЦИ ИСТРАЖИВАЊА	42
РЕФЕРЕНЦЕ	46

СПИСАК СКРАЋЕНИЦА КОРИШЋЕНИХ У СТУДИЈИ

БДП	Бруто домаћи производ
БДП пц	Бруто домаћи производ по глави становника
СПРЕ	Конзорцијум за истраживање образовних политика
ЕФА	Образовање за све
ЕУ	Европска унија
ЕУР	Ознака за валуту евро
FTI	Иницијатива за брзо напредовање
ILO	Међународна организација рада
ОЕЦД	Организација за економску сарадњу и развој
ппп	Једнаке куповне моћи
РСД	Ознака за валуту српски динар
ТАЛИС	Међународно истраживање учења и наставе
УНЕСКО	Организација Уједињених нација за образовање, науку и културу
УНИЦЕФ	Фонд Уједињених нација за децу
УСД	Ознака за валуту амерички долар

СПИСАК СЛИКА И ТАБЕЛА У СТУДИЈИ

- Слика 2.1: Кретање броја ученика (лево) и наставника (десно) у Србији по образовним нивоима од 2010. до 2015. године
- Слика 3.1: Кретање просечне зараде у Србији за све области и за област образовања и кретање просечне зараде наставника у основном и средњем образовању за период мај 2015. - април 2016. године
- Слика 4.1: Веза између учешћа наставника женског пола у 2010. и 2015. години у основном (лево) и средњем образовању (десно)
- Слика 4.2: Веза између просечне годишње зараде наставника и учешћа жена у наставничкој популацији у основном (лево) и средњем образовању (десно) у 2015. години
- Слика 4.3: Процентуална заступљеност жена (лево) и мушкараца (десно) по образовним нивоима и функцијама у тим нивоима образовања у Србији у 2015. години
- Слика 5.1: Кретање просечне старости наставника посматрано укупно и према полу у основном (горе), средњем (средина) и високом образовању (доле) у Србији у периоду од 2010. до 2015. године
- Слика 5.2: Старосна дистрибуција наставника у основном (горе), средњем (средина) и високом образовању (доле) у Србији у 2015. години
- Табела 2.1: Кретање броја ученика у Србији на свим образовним нивоима у периоду од 2010. до 2015. године
- Табела 2.2: Кретање броја наставника у Србији на свим образовним нивоима у Србији у периоду од 2010. до 2015. године
- Табела 2.3: Вредност ученика-наставник рачуна за Србију, Европу у свету у периоду од 2010. до 2015. године
- Табела 3.1: Издвајања за образовање и природа тих издвајања у Србији у периоду од 2010. до 2015. године
- Табела 3.2: Просечна месечна зарада наставника у Србији исказана у РСД за ниво основног и средњег образовања у 2015/2016. години
- Табела 3.3: Просечна месечна зарада наставника у Србији, ОЕЦД земљама, ЕУ земљама исказана у УСД ппп за ниво основног и средњег образовања у 2015/2016. години
- Табела 3.4: Однос просечне годишње зараде наставника и БДП пц у Србији, ОЕЦД земљама, ЕУ земљама исказан у УСД ппп за ниво основног и средњег образовања у 2015/2016. години
- Табела 3.5: Однос просечне месечне зараде наставника и просечне месечне зараде у привреди у Србији у основном и средњем образовању за период мај 2015. - април 2016. године
- Табела 3.6: Проценат наставника у Србији који се слаже или се не слаже са наведеним изјавама садржаним у упитницима ТАЛИС истраживања из 2013. године
- Табела 4.1: Проценат наставника женског и мушког пола по образовним нивоима у Србији у периоду од 2010. до 2015. године
- Табела 4.2: Проценат наставника мушког и женског пола по образовним нивоима према стручној спреми у Србији у 2015. години
- Табела 4.3: Проценат наставника женског и мушког пола по образовним нивоима према типу уговора у Србији у 2015. години
- Табела 4.4: Проценат наставника мушког и женског пола по образовним нивоима према обиму ангажовања у Србији у 2015. години
- Табела 4.5: Просечна месечна зарада наставника мушког и женског пола у основном и средњем образовању Србије у 2015/2016. години
- Табела 4.6: Проценат наставника мушког и женског по категоријама просечне зараде у основном и средњем образовању Србије у 2015/2016. години
- Табела 4.7: Број и проценат наставника женског и мушког пола који су на функцији директора или декана по образовним нивоима у Србији у 2015. години
- Табела 5.1: Просечна старост наставника посматрана укупно и према полу по образовним нивоима у Србији и ОЕЦД земаља за 2010. и 2015. годину
- Табела 5.2: Проценат наставника по старосним категоријама по образовним нивоима у Србији, ОЕЦД земљама и ЕУ земљама у 2015. години
- Табела 5.3: Проценат наставника мушког и женског пола по старосним категоријама по образовним нивоима у Србији у 2015. години
- Табела 5.4: Индекс старосне дистрибуције посматран укупно и према полу по образовним нивоима у Србији у 2015. години

1.

УВОДНА РАЗМАТРАЊА: ПРЕДМЕТ, ЦИЉ И СТРУКТУРА

Бројне студије (е.г. Ханусхек анд Кимко, 2000; Лее анд Барро, 2001; Виллмс, 2006; Воесманн анд Вест, 2006) су последњих година биле спроведене с циљем утврђивања како квалитетније образовање утиче на развојне исходе националних економија, и нарочито, који су то фактори који доприносе побољшању квалитета образовања. Теоријски, али и емпиријски, веза која постоји између квалитетног образовања, са једне стране, и зараде појединца и стопе економског раста, са друге стране, је сасвим јасна. Бољи образовни исходи су блиско повезани са већим развојним потенцијалима земље. Имајући у виду резултате ових студија о значају квалитета образовања на микро и макро нивоу од посебне важности је спровођење реформи образовних система у циљу побољшања образовних постигнућа. Да би реформе биле спроведене на одговарајући начин, креатори политике образовања морају бити упознати са факторима који утичу на образовна постигнућа ученика, односно детерминантама квалитета образовања. С тим у вези, све већи број радова из области Економије образовања усмерен је на идентификовање основних детерминанти квалитета образовања.

Међутим, дефинисање јединственог начина за побољшање образовних исхода представља и поред тога много већи проблем него што се то на први поглед чини. Наиме, ниједна општа теорија о томе шта детерминише квалитет образовања није била емпиријски потврђена (УНЕСЦО, 2005). Оно што отежава генерализацију резултата јесу пре свега контекстуалне разлике које ограничавају трансферабилност препорука за унапређење образовног процеса из једне у другу земљу. Али, без обзира на чињеницу да образовни системи у различитим земљама функционишу у различитим условима, један од фактора квалитета образовања према одређеним студијама (е.г. ОЕЦД, 2011; УНИЦЕФ, 2011) који завређује пажњу креатора образовне политике јесу запослени у образовању, а посебно наставно особље. Другим речима, како би реформа образовног система била спроведена на одговарајући начин, а у циљу унапређења квалитета образовног процеса, неопходно је спровести анализу карактеристика наставног особља.

Једна од карактеристика јесте зарада наставника, која је од посебне важности имајући у виду и чињеницу да се највећи део издатака за образовање односи управо на зараде запослених. Релативно ниска зарада наставника у одређеној земљи указује на чињеницу да је наставничка професија ниско цењена. То последично има негативне импликације и на квалитет образовног процеса у тој земљи. Наиме, у литератури (е.г. Долтон анд Марценаро-Гутиеррез, 2011) постоје два потенцијална објашњења постојања јаке везе између зараде наставника и образовних исхода. Прво објашњење почива на ставу да већа зарада наставника чини професију подучавања конкурентнијом. Односно, већа зарада наставника ће наставницима пружити значајан подстицај за континуирано побољшање, како би до посла дошли или како би га задржали, што ће последично утицати и на боље образовне перформансе ученика. Друго објашњење се заснива на томе да ће већа зарада наставника побољшати њихов релативни положај у укупној дистрибуцији зарада у земљи, промовишући на тај начин професију подучавања. Како резултат бољег релативног положаја, све већи број дипломаца ће желети да дође до посла наставника, што ће ову професију учинити селективнијом у погледу квалификација и искуства. Односно, већа зарада ће привлачити квалитетније дипломце па ће и резултати образовног процеса бити бољи.

Важна карактеристика запослених у образовању јесте и пол, која указује на родну заступљеност запослених по нивоима образовања. Питање родне заступљености је важно јер може указати на евентуално постојање неједнакости међу половима. То јест, анализа родне заступљености наставника по нивоима образовања може указати на фундамендални дисбаланс запослених у образовном систему, као и на неједнакост услова рада. Родна једнакост запослених у образовању важна је из неколико разлога: прво, родна једнакост, генерално, представља приоритет у међународној развојној стратегији, и друго, наставничка професија имају кључну улогу у преношењу различитих вредности, па и вредности родне једнакости, те развоју људског потенцијала. Према извештају Уједињених нација из 2015.године, родна неједнакост запослених у образовању се манифестује у многим аспектима образовања, укључујући приступ, успех, избор и шансе у образовном процесу. За наставничку професију, према поменутом извештају, је карактеристично да са растом образовног нивоа опада проценат запослених жена. Наиме, наставници женског пола доминирају у основном и средњем образовању, док наставници мушког пола доминирају у високом образовању. Такође, у извештају Међународне организације рада из 2010.године истиче се да што је израженија феминизација одређене професије, то је вероватније да ће запослени у тој професији били слабије плаћени. Стога, постојање родне неједнакости може представљати једно од објашњења релативно ниске зараде запослених у основном и средњем образовању, што потврђује значај питања родне заступљености наставника.

Старост наставника представља такође важну карактеристику запослених у образовању која у последњих неколико година добија на значају. Креатори образовних политика великог броја земаља су упозорили на посебан проблем који се може јавити у вези са понудом наставника, како у погледу квантитета тако и у погледу квалитета, у случају доминантог броја наставника који припадају вишим старосним групама. Такође, у ОЕЦД студији из 2005.године су истакнути ризици у вези са старењем наставног особља, а који се односе на могуће повећање трошкова образовању и то трошкова регрутовања млађих наставника и трошкова обуке старијих наставника. У поменутом извештају се наводи и да је међу земљама чланицама ОЕЦД-а приметан растући тренд старости наставника на свим образовним нивоима. На пример, просечна старост наставника у последњој деценији се годишње повећавала за један месец. Само неколико земаља је успело да усвојеним мерама у оквиру реформе образовања смањи просечну старост наставника. Штавише, дефинисање оптималне старосне структуре наставног особља у великој мери отежавају различити образовни системи и различите мере образовних политика које обликују старосну дистрибуцију наставника одређене земље, што представља додатни проблем.

Имајући у виду све претходно наведене чињенице, дефинисани су предмет и циљ ове студије. Предмет студије јесу карактеристике наставног особља у образовном систему Србије. Прецизније, биће анализирана зарада, пол и старост наставника у Србији. Циљеви студије јесу да се за Србију по образовним нивоима: утврди апсолутна и релативна висина зараде наставника и степен задовољства наставника условима рада, испита родна заступљеност и провери постојање родне неједнакости у наставничкој професији, као и да се утврди старосна дистрибуција наставника. Наиме, ниска зарада и незадовољство условима рада, постојање родне неједнакости и старење наставника могу имати негативне импликације по квалитет образовања. С тим у вези, анализа наведених карактеристика наставног особља ће омогућити креаторима образовне политике боље сагледавање стања у српском образовном систему. Значај студије се огледа у томе да је на основу резултата овакве анализе могуће формулисати одговарајуће мере реформе образовног система, а које би се односиле на зараду, родну заступљеност и старосну дистрибуцију наставника у Србији. При чему треба истаћи да овако формулисане мере које се односе на карактеристике наставног особља јесу само део знатно ширег корпуса мера унапређења квалитета образовања. Односно, приликом разматрања реформе образовног система Србије у обзир морају бити узети сви сегменти образовног процеса, а не само онај који се тиче наставника. Сходно томе, анализу зараде, пола и старости наставника по образовним нивоима у Србији треба посматрати као један елемент ширег контекстуалног оквира система образовања.

Методолошки приступ који је заступљен у овој студији се базира доминантно на квантитативном методу. Наиме, поред различитих метода дескриптивне статистике, који се односе на графичко и

табеларно приказивање података у вези са карактеристикама наставног особља у Србији, за опис уочених проблема и доношење одговарајућих закључака биће коришћени и сложенији статистички методи. Анализа ће бити примарно заснована на коришћењу података који су доступни јавности и истраживачима кроз портал отворених података Министарства просвете, науке и технолошког развоја Србије. При чему ће у анализи бити коришћени и подаци других релевантних институција, попут УНЕСКО-а, ОЕЦД-а, Светске банке, Републичког завода за статистику Србије, Управе за трезор Министарства финансија Србије.

Структуру ове студије чини шест делова. Након уводног разматрања, у другом делу биће анализане карактеристике образовног система Србије, тј. биће извршена анализа броја ученика и броја наставника у образовном систему. Након тога, трећи део биће посвећен анализи зараде наставника, која представља важну карактеристику наставног особља имајући у виду део издатака за образовање који се односи управо на зараде. Апсолутно посматрано биће анализирано кретање висине зараде наставника по образовним нивоима. Такође, релативно посматрано биће успостављена релација између зараде наставника и бруто домаћег производа по глави становника, као и између зараде наставника и зараде у укупној привреди. Поред зараде наставника, у сврхе детаљније анализе ценености наставничке професије биће испитани резултати ТАЛИС истраживања из 2013. године у којем је и Србија учествовала. Потом ће у четвртном делу бити утврђен проценат наставника мушког и женског пола по свим образовним нивоима, односно биће испитан степен феминизације наставничке професије у образовном систему Србије. Поред анализе родне заступљености наставника како по образовним нивоима, тако и по функцијама у оквиру истог образовног нивоа, биће испитано и постојање родне неједнакости по питању услова рада. Прецизније, за сва три образовна нивоа биће анализиране разлике између наставника мушког и женског пола које се тичу стручне спреме, типа уговора и обима ангажовања. Поред тога, за ниво основног и средњег образовања, услед недоступних података који се односе на високо образовање, анализираћемо разлике у висини зараде наставника мушког и женског пола. Треба имати у виду да је фокус анализе испитивање евентуалног постојања и степена родне неједнакости, а не импликације које родна неједнакост наставника може имати на образовна постигнућа ученика. У петом делу ће бити утврђена просечна старост наставника по образовним нивоима у Србији. Другим речима, биће одређена процентуална заступљеност млађих наставника, тј. наставника са 30 и мање година старости, и процентуална заступљеност старијих наставника, тј. наставника са 50 и више година старости. Такође, биће израчунат индекс старосне дистрибуције наставника и тако израчуната вредност индекса биће упоређена са оптималном вредношћу која је дефинисана од стране ОЕЦД-а. На тај начин биће испитано да ли старосна структура наставника у Србији одступа и у којој мери од оптималне. Последњи део ове студије биће посвећен закључним разматрањима и препорукама за креаторе образовне политике у Србији.

2.

ОСНОВНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ ОБРАЗОВНОГ СИСТЕМА СРБИЈЕ: БРОЈ УЧЕНИКА И БРОЈ НАСТАВНИКА

Забринутост креатора образовне политике по питању неусклађености тражње за образовањем и понуде образовања је последњих неколико деценија постала посебно изражена, како у развијеним земљама тако и у земљама у развоју. Ове неусклађености се могу јавити у неколико различитих облика. У неким земљама је присутан тренд смањења броја ученика, при чему је приметно повећање број наставника, тако да постоји вишак наставног особља. У другим земљама је пак уочљив тренд повећања броја ученика, док се истовремено смањује број наставника у образовању, што резултира појавом мањка наставног особља. Неусаклађеност тражње и понуде у области образовања, посматрано на дуги рок, може имати несагледиво негативне импликације по квалитет образовног процеса у земљама у којима је таква неусаклађеност присутна. С тим у вези, све већи број земаља, али и међународних организација, врши анализу тражње и понуде у образовним системима (УНЕСЦО, 2006).

Промене у популацији ученика се разликују међу земљама и регионима. Према процени Уједињених нација, у периоду између 2000. и 2005. године број ученика у региону Сахарске Африке је порастао за око 10%, док је у број ученика у региону Централне и Источне Европе опао за скоро 15%. Такође, промене у ученичкој популацији не следе устаљен образац кретања. Тако је, на пример, у региону Западне Европе и Северне Америке почетком деведесетих година прошлог века дошло до драматичног пада броја ученика, али је последњих година приметан опоравак, тако да земље ових региона бележе раст популације ученика.

У Србији је у основном образовању присутан негативан тренд кретања броја ученика, тако да се у периоду од 2010. до 2015. године популација ученика континуирано смањује. На нивоу основног образовања у посматраном периоду је дошло до смањења броја ученичке популације за око 35.000, што представља процентуалан пад од 5,64%. Сличан тренд уочљив је у средњем образовању, где је у периоду од 2010. до 2015. године дошло до смањења броја ученика са око 285.000 на око 270.000, што представља смањење популације ученика за 15.000, или процентуалан пад од 5,55%. У наведеном периоду једино се на нивоу високог образовања може уочити позитиван тренд кретања броја ученика, где је из године у годину број ученика све већи. У периоду од 2010. до 2015. године број ученика у високом образовању је повећан за око 15.000, тако да је последњих година дошло је до раста ученичке популације на овом образовном нивоу за око 6,29%.

Табела 2.1: Кретање броја ученика у Србији на свим образовним нивоима у периоду од 2010. до 2015. године

Година	Број ученика у основном образовању	Број ученика у средњем образовању	Број ученика у високом образовању
2010	606 321	285 040	226 772
2011	615 403	284 789	228 531
2012	582 598	283 521	231 661
2013	581 370	280 857	238 945
2014	574 721	278 181	242 848
2015	572 151	269 228	241 054
ПРОМЕНА (У %)	-5,64	-5,55	+6,29

Извор: Републички завод за статистику Србије (<http://webzrzs.stat.gov.rs>)

Поред анализе кретања броја ученика, потребно је анализирати кретање броја наставника у циљу испитивања одговарања понуде образовања на флукуације тражње за образовањем. Посматрано на светском нивоу од седамдесетих година прошлог века до почетка овог века може се уочити повећање наставног особља на свим образовним нивоима. У том периоду број наставника у основном и средњем образовању је порастао за више од 54 милиона. Овакво кретање броја наставника у највећем броју случајева одговара кретању броја ученика. На пример, повећање броја наставника у случају региона Јужне и Западне Азије кореспондира повећању ученичке популације. Једино је у региону Централне и Источне Европе, у наведеном периоду, дошло до смањења наставног особља као последица смањења броја ученика (УНЕСЦО, 2006).

Тренд кретања броја наставника у Србији је позитиван у случају сва три образовна нивоа. Наиме, у периоду од 2010. до 2015. године број наставника у основном образовању је повећан за око 2.000, у средњем образовању је повећан за нешто више од 1.000, док је у високом образовању повећан за око 500. Процентуално овај раст наставног особља у основном, средњем и високом образовању износи 4,92 %, 5,47 % и 3,96 %, респективно. При чему треба имати у виду да је реч о кретању укупног броја наставника, тј. наставника са пуним и наставника са непуним радним временом. Уколико се посматра искључиво кретање броја наставника са пуним радним временом, може се запазити да је у наведеном периоду у основном и средњем образовању њихов број опао за око, редом, 16,14% и 11,58%, док је у високом образовању њихов број порастао за нешто мање од 7%. С тим у вези, може се закључити да је у периоду од 2010. до 2015. године повећан број наставника са непуним радним временом у основном и средњем, а смањен број наставника са непуним радним временом у високом образовању.

Табела 2.2: Кретање броја наставника у Србији на свим образовним нивоима у Србији у периоду од 2010. до 2015.године

	Број наставника у основном образовању		Број наставника у средњем образовању		Број наставника у високом образовању	
Година	укупно	са пуним радним временом	укупно	са пуним радним временом	укупно	са пуним радним временом
2010	51 309	38 413	29 490	19 858	14 812	12 813
2011	52 935	34 202	30 067	17 597	14 855	13 175
2012	52 675	33 220	30 479	18 389	15 030	13 832
2013	53 929	32 757	30 730	18 402	15 478	13 792
2014	53 460	32 321	30 767	17 826	15 329	13 643
2015	53 836	32 213	31 104	17 558	15 399	13 706
Промена(у%)	+4,92	-16,14	+5,47	-11,58	+3,96	+6,97

Извор: Републички завод за статистику Србије (<http://webzrzs.stat.gov.rs>)

Један од индикатора који омогућава поређење кретања броја ученика и броја наставника јесте ученик-наставник рацио. Број и дистрибуција наставника по образовним нивоима представља важан параметар образовне политике који омогућава креаторима политике образовања детерминисање квалитета образовања. Ученик-наставник рацио се често користи као индикатор броја и дистрибуције наставника, који рефлектује капацитет људских ресурса у образовним системима. Висока вредност ученик-наставник рациа може указивати на преоптерећеност капацитета људских ресурса, док ниска вредност ученик-наставник рациа може сигнализирати на вишак ових капацитета. Према подацима Светске банке ученик-наставник рацио је од почетка деведесетих година прошлог века до почетка двехиљадитих година овог века у највећем броју региона остао непромењен или је незнатно порастао.

У случају Србије ученик-наставник рацио је 2010.године износио 11,8:1, 9,66:1 и 15,3:1 за ниво основног, средњег и високог образовања, респективно. Вредност ученик-наставник рациа је од 2010. до 2015.године у области основног и средњег образовања континуирано опадала, док је у области високог образовања континуирано расла. Тако је ученик наставник-рацио 2015.године, редом, за ниво основног, средњег и високог образовања износио 10,6:1, 8,6:1 и 15,6:1. С тим у вези, у посматраном периоду вредност ученик-наставник рациа је опала у основном образовању за 9,9%, опала у средњем образовању за 10,4%, а порасла у високом образовању за 2,2%. Оваква кретања могу указивати потенцијално на то да је у области основног и средњег образовања присутан вишак људских капацитета, док је за област високог образовања карактеристична преоптерећеност људских капацитета.

Табела 2.3: Вредност ученика-наставник рача за Србију, Европу у свет у периоду од 2010. до 2015.године								
Година		2010	2011	2012	2013	2014	2015	ПРОМЕНА (у%)
Србија	Основно образовање	11,81	11,62	11,06	10,78	10,75	10,63	-9,91
	Средње образовање	9,66	9,47	9,30	9,14	9,04	8,65	-10,45
	Високо образовање	15,31	15,38	15,41	15,44	15,84	15,65	+2,22
Европа	Основно образовање	12,12	12,08	12,22	12,29	12,36	ND	+2,0
	Средње образовање	11,05	11,09	11,11	11,54	11,78	ND	+6,7
	Високо образовање	нд						
Свет	Основно образовање	5,52	5,54	5,55	5,77	5,89	ND	+6,7
	Средње образовање	15,94	16,26	16,23	17,84	17,74	ND	+11,3
	Високо образовање	нд						

нд - подаци нису доступни

Напомене:

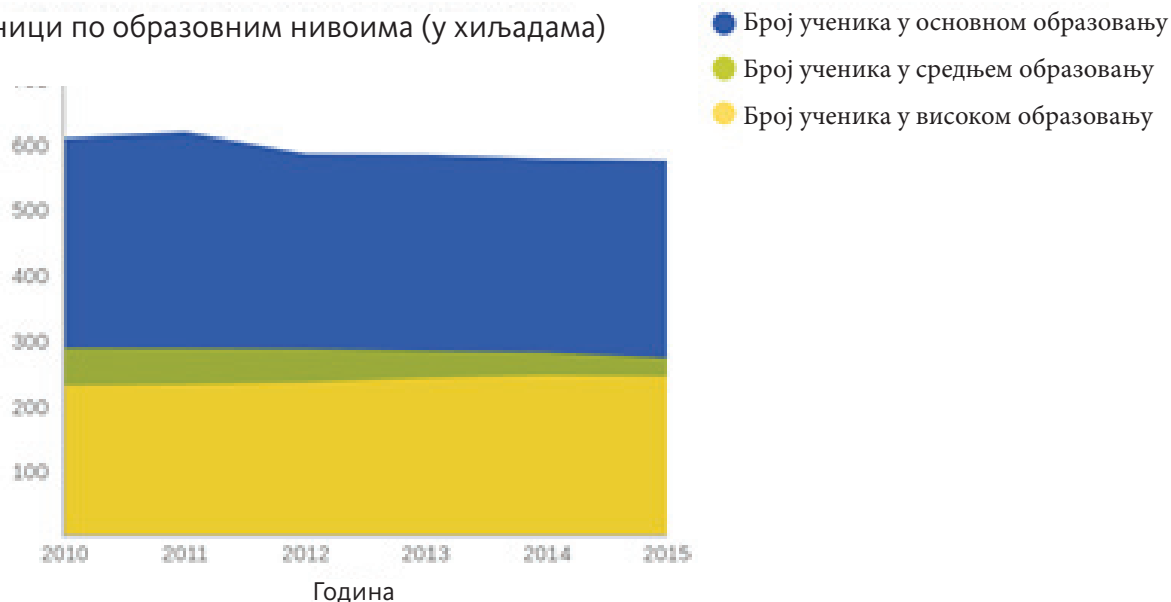
(1) Подаци о броју наставника на свим образовним нивоима се односе на укупан број наставника, односно наставнике са пуним и непуним радним временом

Извор: Републички завод за статистику Србије (<http://webzrzs.stat.gov.rs>) и Светска банка (<http://data.worldbank.org/topic/education/>)

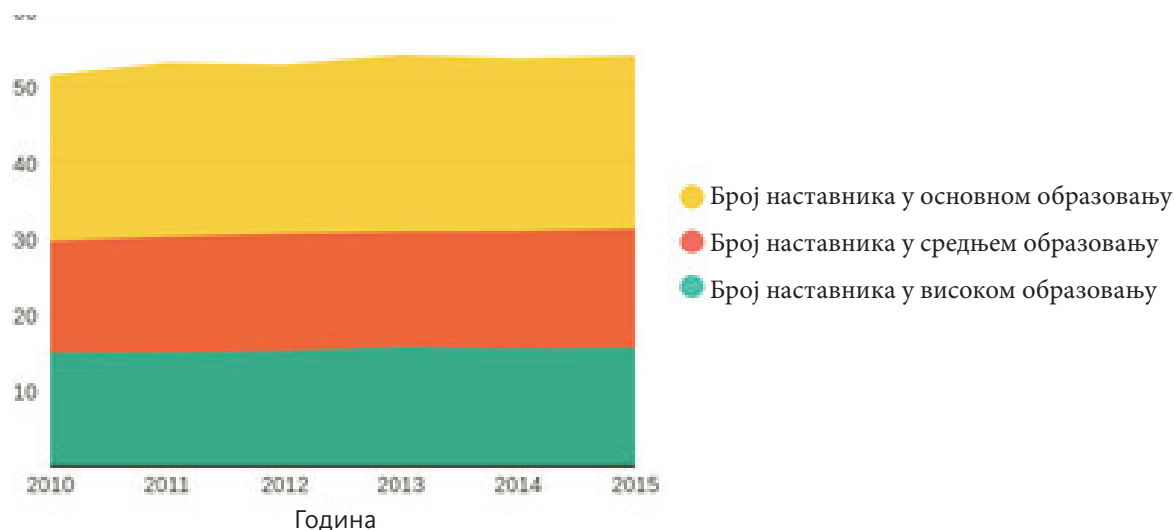
На основу претходне анализе може се закључити да у случају Србије постоји неусклађеност између тражње за образовањем и понуде образовања, односно кретања броја ученика и броја наставника. Наведена неусклађеност присутна је, не истим интензитетом и не у великој мери, на сва три образовна нивоа. У периоду од 2010. до 2015.године и поред негативног тренда кретања броја ученика у основном и средњем образовању, порастао је укупан број наставника на овим нивоима, што је резултирало смањењем вредности ученик-наставник рача. С друге стране, у том периоду кретање броја ученика и наставника у високом образовању је карактеристично по позитивном тренду, при чему је процентуално повећање броја ученика било веће од процентуалног повећања броја наставника, последично повећавајући вредност ученик-наставник рача. Ово указује на потребу креатора образовне политике у Србији за усклађивањем тражње и понуде у области образовања, будући да је у основном и средњем образовању приметан вишак наставног особља, који се превасходно односи на наставнике са непуним радним временом, док је у високом образовању уочљив мањак наставног особља.

Слика 2.1: Кретање броја ученика (лево) и наставника (десно) у Србији по образовним нивоима од 2005.до 2015.године

Ученици по образовним нивоима (у хиљадама)



Наставници по образовним нивоима (у хиљадама)



Извор: Приказ аутора на основу података Републичког завода за статистику Србије (<http://webzrzs.stat.gov.rs>)

3.

НАСТАВНИЦИ У ОБРАЗОВНОМ СИСТЕМУ
СРБИЈЕ: ЗАРАДА

УНЕСКО у ЕФА *Мониторинг Репорт 2005* наводи да је у многим ОЕЦД земљама, квалитет образовања, мерен резултатима на међународно упоредивим тестовима, последњих деценија опао иако су у многим случајевима ресурси уложени у образовање, односно издвајања по ученику и наставнику, били и више него удвостручени. Повећање издвајања за образовање, посматрано било као проценат БДП-а било по ученику, требало би да побољша квалитет образовања. Парадоксално, резултати наведеног извештаја указују да то није био случај. У великом броју земаља процентуално повећање издвајања за образовање није било праћено одговарајућим побољшањем квалитета образовног процеса. У ЕФА *Мониторинг Репорт 2005* се даље спомиње да је у периоду од 1970-1995. године у 8 од 11 земаља ОЕЦД-а у ствари дошло до погоршања квалитета образовног процеса и поред тога што је у чак 6 земаља повећање издвајања за образовање износило и до 100%. Као могућа објашњења овог парадокса могу се издвојити следеће чињенице. Прво, у наведеном периоду треба истаћи растућу моћ синдиката образовања и побољшање положаја жена на тржишту рада, чиме су најспособније припаднице женске популације напустиле професију подучавања, и прешле на друге плаћеније послове. Друго, у посматраном периоду процентуално повећање БДП-а по глави становника, у случају неких земаља, било је веће од процентуалног повећања издвајања по ученику. Треће, зарада наставника су у наведеном периоду значајно биле увећане с обзиром да оне чине 60-90% укупних издвајања по ученику. Међутим, у многим земљама, зараде наставника биле су увећане релативно мање него зараде неких других професија. Последице, наставници, иако су реално средином деведесетих године били у бољем положају него почетком седамдесетих година прошлог века, су у ствари били у релативно лошијем положају у односу на друге професије. Имајући у виду значај зараде као мотивационог фактора ова чињеница може у великој мери да објасни поменути парадокс (Вуксановић, 2015). Стога је последњих година кроз различите студије у области образовања (е.г. Аллегретто ет ал., 2011; УНИЦЕФ, 2011; ОЕЦД, 2016) истакнут значај зараде наставника као детерминанте квалитета образовног процеса.

Према подацима Републичког завода за статистику Србије и Еуростата, у Србији се за образовање у последњих пет година посматрано као проценат БДП-а издваја око 4%, што је мање од нивоа издвајања за образовање у земљама Европске уније, где се у просеку издваја око 5,5% БДП-а. Уколико се посматра издвајање за образовање као проценат укупних државних издатака у Србији се у периоду од 2010. до 2015. године издвајало између 9 и 10,5%, што је на нивоу издвајања за образовање у земљама Европске уније. Посматрано по образовним нивоима, у наведеном периоду издвајање за основно образовање као проценат укупних државних издатака за образовање је било највеће и износило је нешто више од 45%, што одговара доњој граници препоручене вредности према ЕФА-ФТИ *Прогресс Репорт 2004*. Међутим, у Србији се може уочити негативан тренд кретања вредности издвајања за образовања, посматрано било као проценат БДП-а било као проценат укупних државних издатака. Наиме, у посматраном периоду издвајање за образовање као проценат БДП-а је опало за 15%, а издвајање за образовање као проценат укупних државних издатака је опало за око 13,4%. Овакав тренд кретања вредности издвајања за образовање у Србији није у складу са

препорукама међународних организација, попут УНЕСЦО-а или УНИЦЕФ-а, а које се односе на повећање издвајања за образовање.

Од посебне важности јесте анализирање природе издвајања за образовање, како би се сагледала структура ових издвајања. Укупна издвајања за образовање се према природи, у складу са ОЕЦД класификацијом, могу декомпоновати на текући део који се односи на новчане компензације наставног и ненаставног особља, текући део који се тиче осталих издвајања која нису новчане компензације наставног и ненаставног особља, и капитални део издвајања. Текућа издвајања која се односе на новчане компензације наставног и ненаставног особља представљају у свим земљама највећи део укупних издвајања за образовање. Ова констатација важи и у случају Србије. Тако се у Србији у периоду од 2010. до 2015. године, према подацима УНЕСЦО-а, од укупних издвајања за образовања у просеку око три четвртине односило на текуће издвајање за новчане компензације наставног и ненаставног особља. Штавише, у Србији је приметан раст ових издвајања, будући да је 2010. године на новчане компензације наставног и ненаставног особља одлазило око 75% укупних издвајања за образовање, а 2014. године је на та издвајања одлазило око 78%, што представља раст од 4,7%. Иако подаци о томе колики се део од укупних издвајања за образовање односи на новчане компензације искључиво наставног особља нису доступни, може се претпоставити да издвајања за зараде наставника имају веома висок удео.² Такође, имајући у виду да би вредност текућих издвајања која се односе на новчане компензације наставног и ненаставног особља, према препоруци ЕФА-ФТИ *Прогресс Репорт 2004*, требало да износи око 70% укупних издвајања за образовање, може се констатовати да су у Србији посматрана издвајања на нивоу препоручене вредности.

Табела 3.1: Издвајања за образовање и природа тих издвајања у Србији у периоду од 2010. до 2015. године

Година	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Промена (у %)
Издвајање за образовање као % БДП-а	4,00	3,70	4,00	3,80	3,70	3,40	-15,00
Издвајање за образовање као % укупних државних издатака	10,51	10,60	9,60	9,30	9,10	nd	-13,42
Текућа издвајања за новчане компензације наставног и ненаставног особља као % издвајања за образовање	75,10	75,00	75,10	76,50	78,70	nd	+4,79

Извор: Републички завод за статистику Србије (<http://www.stat.gov.rs/>) и УНЕСКО (<http://data.uis.unesco.org/>)

2. Претпоставка је базирана на чињеници да је наставно особље како бројније тако и боље плаћено у односу на ненаставно особље.

Претходна анализа указује на то да зарада наставника представља највећи појединачни трошак у области образовања. С тим у вези, није изненађујуће да тема зараде наставника добија на значају у последњих неколико година, посебно ако се томе придода и потреба консолидације јавних финансија великог броја земаља. Наиме, растући јавни дуг у овим земљама је подстакао креаторе политике образовања на смањивање укупних државних издатака, па самим тим и издатака за образовање. Будући да новчане компензације представљају важан елемент услова рада, које су од значаја за привлачење, развој и задржавање квалификованог наставног особља, креатори образовне политике би требало да са пуно пажње анализирају зараду наставника у циљу обезбеђивања квалитета подучавања, са једне стране, и балансираних издвајања за образовање, са друге стране (ОЕЦД, 2011).

У већини ОЕЦД земаља зарада наставника расте са нивоом образовања у којем је наставник запослен. На пример, у Белгији наставник запослен у средњем образовању са 15 година радног искуства зарађује у просеку 30% већу зараду у односу на наставника запосленог у основном образовању са истим бројем година радног искуства. У одређеном броју ОЕЦД земаља, пак, разлике у заради наставника запослених на различитим нивоима образовања су или су незнатне или не постоје. У Јапану и Исланду, на пример, просечна зарада наставника запосленог у средњем образовању већа је за око 5% у односу на просечну зараду наставника запосленог у основном образовању. У Грчкој, Португалу и Словачкој просечна зарада наставника запосленог у основном и средњем образовању је идентична. Такође, у већини ОЕЦД земаља зарада наставника расте са бројем година радног искуства. Одложена новчана компензација, која награђује запосленог за останак у радној организацији и за остварење успостављених критеријума перформанси у тој радној организацији, се користи у великом броју земаља приликом дефинисања структуре зараде наставника. У ОЕЦД земљама просечна зарада наставника у основном и средњем образовању са 10 и 15 година радног искуства већа је за 25% и 35%, респективно, у односу на просечну зараду наставника на почетку подучавања у тим образовним нивоима (ОЕЦД, 2016).

Једна од последњих тема које су биле предмет разматрања креатора образовне политике у земљама региона Централне и Источне Европе, укључујући и Србију, јесте зарада наставника. Занемаривање ове теме је на одређени начин несхватљиво уколико се има у виду како висок јавни дуг земаља поменутог региона, тако и чињеница да се скоро три четвртине укупних издвајања за образовање односи управо на зараде наставног особља. Просечна месечна бруто зарада наставника у Србији запосленог у основном образовању на почетку рада, према подацима Управе за трезор Министарства финансија за 2015. и 2016. годину,³ је износила 53.570 РСД, док је за наставника запосленог у средњем образовању она износила 54.191 РСД. У основном образовању, за наведени период, просечна месечна бруто зарада наставника са 10 година радног искуства износила је 62.291 РСД, а са 15 година радног искуства износила је 63.410 РСД. Што се тиче средњег образовања, просечна месечна бруто зарада наставника са 10 и 15 година радног искуства износила је 62.449 РСД и 63.914 РСД, респективно, према посматраним подацима. На основу претходно реченог може се констатовати следеће. Прво, просечна зарада наставника не расте са растом нивоа образовања у којем је наставник запослен. Друго, просечна зарада наставника расте са повећањем година радног искуства. Ово није неочекивано будући да је зарада наставника у Србији одређена на основу Уредбе о коефицијентима за обрачун и исплату плата запослених у јавним службама и Упутства Управе за трезор Министарства финансија Србије о обрачуну зараде наставника. Наиме, овом актима зарада наставника у основном и средњем образовању рачуна се као количник производа броја часова за редован рад, основнице за

3. Доступни подаци о заради наставника у основном и средњем образовању се односе на период Мај 2015. -Април 2016.године, при чему подаци о заради наставника у високом образовању нису доступни. С тим у вези, просечна зарада наставника у основном и средњем образовању рачуната је као месечни просек за посматрани период.

обрачун и исплату плата запослених у образовању, укупног коефицијента, педагошке норме, са једне стране, и производа укупног броја сати и броја 100, са друге стране.⁴ При чему укупни коефицијент представља збир основног коефицијента и додатка на основни коефицијент по основу руковођења, старешинства, рада у комбинованим одељењима, рада у одељењима за децу ометену у развоју, специјализације и усавршавања у погледу стручне спреме. Такође, овако израчуната зарада увећава се по основу година радног искуства, тј. минулог рада, за 0,4% за сваку годину радног стажа. Треба имати у виду да Уредба не предвиђа различите коефицијенте за наставнике запослене у основном и средњем образовању, те стога разлике у висини зараде наставника у овим образовним нивоима ни не могу бити изражене.⁵

Табела 3.2: Просечна месечна зарада наставника у Србији исказана у РСД за ниво основног и средњег образовања у 2015/2016. години

		Година 2015/2016	Србија
Основно образовање	РСД	почетна зарада	53 570,97
		зарада после 10 година искуства	62 291,60
		зарада после 15 година искуства	63 410,68
Средње образовање		почетна зарада	54 191,54
		зарада после 10 година искуства	62 449,49
		зарада после 15 година искуства	63 914,54

Извор: Управа за трезор Министарства финансија Србије (<https://www.trezor.gov.rs/>)

Напомена: подаци о просечној месечној заради наставника се односе на бруто износ за наставнике са обимом ангажовања 100%

4. За више детаља погледати Упутство Управе за трезор Министарства финансија Србије о обрачуну зараде наставника (http://www.trezor.gov.rs/uploads/news/4_49_3_49_obrasci%20lat.pdf).

5. Према важећој Уредби о коефицијентима за обрачун и исплату плата запослених у јавним службама, основни коефицијент износи 17,32, како за наставнике у основном, тако и за наставнике у средњем образовању. Тај коефицијент може бити увећан, на пример, у висини од 20% уколико је наставник на функцији директора школе или у висини од 4% уколико је наставник старешина одељења.

У сврхе компарације зараде наставника у различитим земљама, потребно је зараду наставника изразити у јединственој валути, најчешће америчким доларима исте куповне моћи. Исказано у УСД ппп просечна почетна месечна бруто зарада наставника у Србији је, према подацима Управе за трезор Министарства финансија за 2015. и 2016. годину, а на основу прорачуна аутора, за запосленог у основном образовању износила око 1.030 УСД ппп, док је за запосленог у средњем образовању износила око 1.090 УСД ппп. У поређењу са ОЕЦД и ЕУ земљама износ просечне почетне месечне бруто зараде наставника у Србији запосленог у основном и средњем образовању мањи је до 2,5 пута. Наиме, просечна почетна месечна бруто зарада наставника запосленог у основном и средњем образовању у ОЕЦД земљама за 2015. годину, према *Education at Glance Report 2016*, износила је, редом, око 2.650 УСД ппп и 2.850 УСД ппп. Наставник запослен у основном и средњем образовању у ЕУ земљама за 2015. годину у просеку је на почетку подучавања месечно зарађивао, редом, бруто износ од око 2.620 УСД ппп и 2.780 УСД ппп. Ове разлике између просечне месечне бруто зараде наставника у Србији и просечне месечне бруто зараде наставника у ОЕЦД и ЕУ земљама постају израженије са растом број година радног искуства. Наставник у Србији запослен у основном образовању са 10 и 15 година радног искуства је у посматраном периоду у просеку зарађивао месечно бруто износ од око 1.260 УСД ппп и 1.280 УСД ппп, респективно. Скоро идентичне износе је зарађивао наставник запослен у средњем образовању у Србији са 10 и 15 година радног искуства. Компарације ради, у 2015. години просечна месечна бруто зарада наставника запосленог у основном и средњем образовању у ОЕЦД и ЕУ земљама након 10 година радног искуства је била до 2,8 пута, а након 15 година радног искуства до 3 пута већа, у односу на ону коју је зарадио наставник у Србији са идентичним радним искуством.

Табела 3.3: Просечна месечна зарада наставника у Србији, ОЕБС земљама, ЕУ земљама исказана у УСД ппп за ниво основног и средњег образовања у 2015/2016. години

		Година 2015/2016	Србија	ОЕБС земље	ЕУ земље
Основно образовање	у УСД ппп	почетна зарада	1 029,97	2 646,37	2 625,79
		зарада после 10 година искуства	1 260,33	3 386,91	3 272,87
		зарада после 15 година искуства	1 282,97	3 628,42	3 603,71
Средње образовање		почетна зарада	1 096,44	2 848,83	2 785,00
		зарада после 10 година искуства	1 263,52	3 662,67	3 526,16
		зарада после 15 година искуства	1 293,16	3 864,92	3 868,33

Извор: Прорачун аутора на основу података Управе за трезор Министарства финансија Србије (<https://www.trezor.gov.rs/>) и *Education at Glance Report 2016*
Напомене:

(1) подаци о просечној месечној заради наставника се односе на бруто износ за наставнике са обимом ангажовања 100%

(2) подаци о просечној месечној заради наставника за ОЕБС и ЕУ земље се односе на 2015. годину, а за Србију се односе на Мај 2015.- Април 2016. године

Важан сегмент анализе зараде наставника, поред анализе просечне зараде у апсолутним изразима, јесте анализа просечне зараде у релативном изразу. С тим у вези, просечна зарада наставника обично се ставља у однос са БДП пц или са просечном зарадом других професија. Стављањем у однос просечне зараде наставника и БДП пц у некој земљи омогућава се стандардизовање компарације током времена и контекстуализација новчаних компензација наставника у погледу богатства те земље. Износ који нека земља улаже у наставнике релативно посматрано у односу на њене расположиве ресурсе представља апроксимативан индикатор вредности коју та земља приписује области образовања. За ниво основног образовања, у Јужној Кореји и Турској је однос просечне годишње зараде наставника са 15 година радног искуства и БДП пц највећи и износио је око 2, док је за ниво средњег образовања тај однос највећи у Немачкој и Јужној Кореји и износио је нешто више од 2. Просечна зарада наставника може се ставити и у однос са просечном зарадом других професија, и то оних у којима запослени имају високо образовање, а вредност тако добијеног индикатора указује на степен привлачности бављења наставничком професијом. Висока вредност односа просечне зараде наставника и просечне зараде овако дефинисаних професија указује да ће привлачност бављења подучавањем бити велика, док ниска вредност наведеног односа наговештава малу привлачност бављења подучавањем. Обично земље са високим и ниским односом просечне зараде наставника и БДП пц теже да имају, редом, висок и низак однос просечне зараде наставника и просечне зараде других професија у којима запослени имају високо образовање. Премда, постоје одређени изузеци у односу на ову правилност. На пример, у Јужној Кореји је први однос висок, а други низак, док је у Шпанији обротно (ОЕЦД, 2011).

Однос просечне годишње бруто зараде наставника и БДП пц, исказан у УСД ппп,⁶ у Србији за ниво основног и средњег образовања, према подацима Управе за трезор Министарства финансија за 2015. и 2016. годину, а на основу прорачуна аутора, је био идентичан и износио је око 1,1. Вредност овог односа указује да је наставник запослен у основном и средњем образовању Србије на крају године зарадио у просеку мало већи износ од оног који је у просеку зарадио сваки становник Србије. Посматрани однос је у поређењу са просеком за ОЕЦД и ЕУ земље био нешто виши за ниво основног образовања, а нешто нижи за ниво средњег образовања. При чему треба истаћи да је БДП пц Србије за око 3 пута мањи у односу на просечан БДП пц за ОЕЦД и ЕУ земље. Такође, имајући у виду да је препоручена вредност односа просечне годишње зараде наставника и БДП пц, према *ЕФА-ФТИ Прогресс Репорт 2004*, око 3,5 може се закључити да је наставничка професија у Србији ниско цењена, сходно вредности поменутог индикатора.

Да би се сагледала потпунија слика о просечној заради наставника у Србији потребно је анализирати њено кретање у поређењу за кретањем просечне зараде других професија. Штавише, просечну зараду наставника би требало упоредити са просечном зарадом оних професија у којима запослени имају високо образовање. Међутим, будући да такви подаци за Србију нису доступни, анализа ће бити заснована на компарацији просечне зараде наставника и просечне зараде у укупној привреди.

6. Просечна годишња зарада наставника у основном и средњем образовању за Србију добијена је као производ просечне зараде наставника у овим образовним нивоима са дванаест.

Табела 3.4: Однос просечне годишње зараде наставника и БДП пц у Србији, ОЕБС земљама, ЕУ земљама исказан у УСД ппп за ниво основног и средњег образовања у 2015/2016.години

Година 2015/2016		Просечна годишња зарада	БДП пц	Однос просечне годишње зараде и БДП пц
		у USD ппп		
Србија	Основно образовање	15 171,36	13 720,90	1,11
	Средње образовање	15 289,92		1,11
ОЕБС земље	Основно образовање	42 086,50	39 886,40	1,06
	Средње образовање	45 167,25		1,13
ЕУ земље	Основно образовање	41 203,00	37 864,80	1,09
	Средње образовање	44 274,25		1,17

Извор: Прорачун аутора на основу података Управе за трезор Министарства финансија Србије (<https://www.trezor.gov.rs/>) i Education at Glance Report 2016

Напомене:

(1) подаци о просечној годишњој заради наставника се односе на бруто износ за наставнике са обимом ангажовања 100%

(2) подаци о просечној годишњој заради наставника за ОЕБС и ЕУ земље се односе на 2015. годину, а за Србију се односе на Мај 2015. - Април 2016.године

Просечна месечна бруто зарада наставника у основном и средњем образовању у Србији, у периоду од маја 2015.до априла 2016.године, према подацима Управе за трезор Министарства финансија, је износила око 55.000 РСД. Приметно је на основу кретања просечне месечне бруто зараде наставника за оба образовна нивоа да значајних флукуација у наведеном периоду није било, односно да је зарада наставника стабилна. Уколико посматрамо просечну месечну бруто зараду запосленог у Србији у области образовања, што укључује како наставно тако и ненаставно особље на свим образовним нивоима, према подацима Републичког завода за статистику, у поменутом периоду она се кретала у интервалу од 55.000 до 60.000 РСД. Разлика између просечне зараде наставника запосленог у основном и средњем образовању и запосленог у области образовања је незнатна. При чему треба имати у виду и чињеницу да просечну зараду запосленог у области образовања подиже вредност просечне зараде наставника у високом образовању, а спушта вредност просечне зараде ненаставног особља. У Србији се, у периоду од маја 2015.до априла 2016.године, просечна месечна бруто зарада за све области привреде, према подацима Републичког завода за статистику, кретала у распону од 60.000 до 70.000 РСД. Може се уочити у кретању просечне зараде за све области привреде постојање значајних флукуација у анализираном периоду, што је донекле уобичајено. Разлог ових флукуација може бити изражена сезонска компонента у појединим областима привреде, која у неким месецима доводи до значајног пораста, а у другим месецима до значајног пада просечне зараде у привреди. Компарацијом кретања просечне зараде наставника у основном и средњем образовању и просечне зараде

за све области привреде може се приметити да је у посматраном периоду просечна зарада коју је остварио наставник мања од просечне зараде коју је остварио запослени у привреди. Штавише, разлика у просечној заради наставника и просечној заради запосленог у привреди је одређеним месецима достигала износ од 10.000 РСД. Претходно упућује на закључак да је, имајући у виду кретање просечне месечне бруто зараде у привреди, наставничка професија ниско цењена. Ова констатација потврђује претходе ставове изнете у вези са односом просечне годишње бруто зараде наставника и БДП пц.

Слика 3.1: Кретање просечне месечне зараде у Србији за све области и за област образовања и кретање просечне месечне зараде наставника у основном и средњем образовању за период мај 2015. - април 2016.године



Извор: Приказ аутора на основу података Управе за трезор Министарства финансија Србије (<https://www.trezor.gov.rs/>)

Напомене:

- (1) подаци о просечној месечној заради наставника се односе на бруто износ за све наставнике
 (2) подаци о просечној месечној заради за област образовања и све области привреде се односе на бруто износ

Вредност добијена стављањем у однос просечне месечне бруто зараде наставника у основном образовању и просечне месечне бруто зараде за све области привреде је у периоду од маја 2015. до априла 2016.година износила око 90. Прецизније, вредност овог индикатора се у посматраном периоду кретала од 80 до 100, али није прелазила 100. На пример, у месецу попут децембра 2015.године поменути однос је износио 80, што значи да је просечна зарада коју је остварио наставник запослен у основном образовању била мања за 20% у односу на просечну зараду запосленог у привреди. У месецу попут јануара 2016.године овај однос је износио 100, што значи да је просечна зарада коју је остварио наставник запослен у основном образовању била једнака просечној заради запосленог у привреди. Сличне вредности односа просечне зараде наставника и просечне зараде за све области привреде могу се уочити и у средњем образовању, што не изненађује будући да се просечна зарада наставника у основном и средњем образовању не разликује значајно.

Потребно је извршити компарацију овако добијених вредности за наставнике у основном и средњем образовању са вредностима за остале области привреде. На једној страни

су области саобраћаја, финансија, државне управе, снабдевања електричном енергијом, гасом и паром, као и информисања које су карактеристичне по томе што је у посматраном периоду однос просечне месечне бруто зараде остварен у наведеним областима и просечне месечне бруто зараде за све области привреде прелазио вредност 100. Дакле, запослени у овим областима су остварили просечну зараду већу од оне која је просечно остварена за све области привреде. Штавише, у појединим месецима у областима попут финансија и информисања вредност поменутог индикатора је износила и до 200. С тим у вези, ова вредност значи да је запослени у области финансија и информисања у тим месецима у просеку остварио зараду која је до 100% већа у односу на ону која је у просеку остварена за све области привреде, па самим тим и од оне коју је у просеку остварио наставник запослен у основном и средњем образовању. С друге стране, грађевинарство, прерађивачка индустрија, саобраћај као и здравство, поред образовања, јесу области у којима је карактеристично то да у периоду од маја 2015.године до априла 2016.године однос просечне месечне бруто зараде остварен у овим областима и просечне месечне бруто зараде за све области привреде није прелазио вредност 100. Односно, запослени у наведеним областима су остварили у просеку зараду која је била мања од оне која је у просеку остварена за све области привреде. Конкретно, запослени у области грађевинарства, прерађивачке индустрије, саобраћаја и здравства су остварили просечну зараду која је око 10% мања од оне која је просечно остварена за све области привреде, што је сличност са запосленима у области образовања. Уколико искључиво посматрамо запослене у јавном сектору, вредност односа просечне месечне бруто зараде запослених у области образовања и здравства и просечне месечне бруто зараде у привреди за све области је била мања од 100, а запослених у области државне управе је била нешто већа од 100. Кретање вредности овог индикатора за запослене у ове три области јавног сектора слично је кретању вредности за запослене у области прерађивачке индустрије и грађевинарства.

Табела 3.5: Однос просечне месечне зараде наставника и просечне месечне зараде у привреди у Србији у основном и средњем образовању за период Мај 2015. - Април 2016.године

Просечна зарада	05/15	06/15	07/15	08/15	09/15	10/15	11/15	12/15	01/16	02/16	03/16	04/16
Укупно у привреди	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Наставници у основном образовању	92	90	88	89	89	87	89	80	100	91	90	83
Наставници у средњем образовању	92	90	87	86	87	88	88	81	100	90	88	81
Прерађивачка индустрија	90	92	93	93	91	93	92	93	95	94	94	96
Грађевинарство	91	94	96	97	95	93	94	93	95	89	85	89
Саобраћај и складиштење	104	102	105	105	104	107	105	106	101	105	102	103
Финансијске делатности и делатност осигурања	178	182	169	173	172	177	173	209	182	175	172	186
Државна управа и одбрана; обавезно социјално осигурање	107	110	108	109	111	111	110	106	108	107	107	103
Здравствена и социјална заштита	95	93	90	91	92	91	91	105	70	94	91	87
Снабдевање електричном енергијом, гасом, паром	186	172	172	174	173	175	166	151	188	154	180	161
Информисање и комуникације	169	175	184	174	186	177	172	192	168	174	181	213

Извор: Прорачун аутора на основу података Управе за трезор Министарства финансија Србије (<https://www.trezor.gov.rs/>) и Републичког завода за статистику Србије (<http://www.stat.gov.rs/>)

Напомене:

(1) подаци о просечној месечној заради наставника се односе на бруто износ за све наставнике

(2) подаци о просечној месечној заради за све области привреде се односе на бруто износ

Имајући у виду претходне ставове о односу просечне месечне бруто зараде наставника у основном и средњем образовању и просечне месечне бруто зараде у привреди за све области, може се констатовати да је професија наставника једна од три најслабије плаћене професије у Србији у периоду који је предмет анализе. Ово је посебно забрињавајуће уколико се узме у обзир да је наставничка професија сачињена од оних запослених који имају минимално високо образовање. С тим у вези, може се на одређени начин закључити да у Србији не постоји директна веза између образовног нивоа и нивоа зараде запосленог. Очигледно је да постоје други фактори који детерминишу зараду и статус неке професије.

Такође, цењеност наставничке професије може се испитати не само на основу зараде наставника већ и на основу степена задовољства условима у којима раде наставници како би се испитали и други фактори коју утичу на селекцију наставника. Једно од међународних истраживања чији је циљ прикупљање података о условима рада, извођењу наставе, повратним информацијама и признањима које наставници добијају јесте ТАЛИС истраживање. Овим истраживањем, које се од 2008.године реализује од стране ОЕЦД-а, испитују се наставници у основном и средњем образовању о условима у којима ради

наставно особље, а у циљу обезбеђивања ефикаснијег процеса наставе и учења. Како истиче Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва Србије, компарацијом земаља по различитим параметрима које пружа ТАЛИС истраживање омогућава се размена примера добре образовне праксе и сагледавање начина суочавања образовних система са различитим изазовима.⁷

У Србији је ТАЛИС истраживање спроведено у 2013.години, где је на упитнике одговарало преко 3500 наставника и око 200 директора школа. Упитницима су прикупљени подаци и о статусу и цењености наставничке професије у Србији. Према резултатима ТАЛИС истраживања из 2013.године, скоро четири петине наставника се не слаже или се снажно не слаже са ставом да је професија наставника у Србији високо цењена. Дакле, 80% анкетираних наставника и директора школа мишљења је да је статус наставника у друштву низак. Такође, скоро трећина наставника сматра да би им било боље да су се одлучили за неку другу професију (ОЕЦД, 2014).

Табела 3.6: Проценат наставника у Србији који се слаже или се не слаже са наведеним изјавама садржаним у упитницима TALIS истраживања из 2013.године

TALIS 2013	Слажу се или се снажно слажу са изјавом	Не слажу се или се снажно не слажу са изјавом
Наставничка професија је високо цењена у друштву	20,40	79,60
Боље би ми било да сам се одлучио за неку другу професију уместо наставничке	27,10	72,90

Извор: TALIS 2013 Results (2014)

Заједно са претходним резултатима, о апсолутној и релативној висини просечне зараде наставника, ово упућује на чињеницу да у Србији постоји, и да ће у будућности бити још израженији, проблем привлачења квалитетних дипломаца у професију подучавања. Проблем селекције квалитетног наставног особља итекако може имати негативне импликације на квалитет образовног процеса у Србији, јер наставници који сматрају да су ниско цењени у друштву и који према различитим параметрима нису задовољни условима рада неће бити подстакнути на улагање свих својих напора у побољшање квалитета образовног система друштва које их не вреднује на одговарајући начин.

7. За више детаља посетити -<https://www.oecd.org/edu/school/talis.html>.

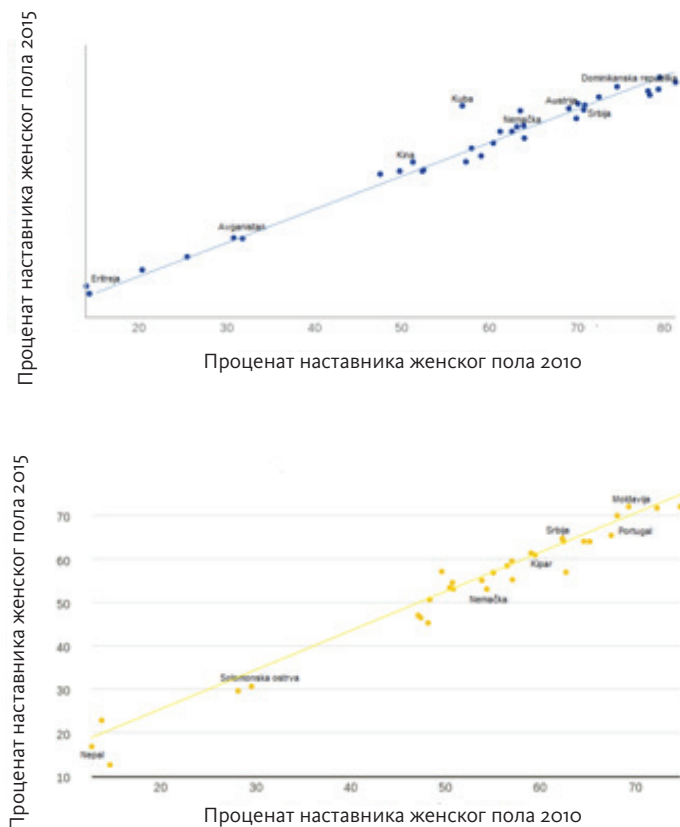
4.

НАСТАВНИЦИ У ОБРАЗОВНОМ СИСТЕМУ СРБИЈЕ: РОДНА ЗАСТУПЉЕНОСТ

Родна заступљеност наставника у области образовања је често коришћен индикатор који рефлектује балансираност полова у наставничкој популацији. Такође, родна заступљеност наставника рефлектује динамичке односе који обликују социјалне и економске услове рада у подучавању. Треба имати у виду да постојање великих диспаритета по питању пола у образовању може негативно утицати на квалитет образовног процеса и тражњу за образовањем, посебно ученика женског пола (УНЕСЦО, 2011). Наиме, у извештају Уједињених нација из 2003.године се наводи да је у земљама у којима је учешће жена у наставничкој професији ниско, стопа уписа ученика женског пола нижа у односу на стопу уписа ученика мушког пола, што представља један од негативних утицаја овог диспаритета. Прецизније, наводи се да у тим земљама седам ученика женског пола упише основно образовање на сваких десет ученика мушког пола (УНЕСЦО, 2003).

Почетком двехиљадитих година овог века у свету је у просеку око 60% наставника у основном и средњем образовању било женског пола. Међутим, постоје изражене варијације по питању учешћа жена у професији подучавања на регионалном нивоу. На пример, 2005.године у региону Северне Америке и Западне Европе, од укупног броја наставника у основном образовању око 80% су биле жене, док је у региону Сахарске Африке и Јужне и Западне Азије тај број износио око 45%. Посматрано на светском нивоу учешће жене у наставничкој професији у основном образовању је од 1990.до 2005.године повећано са 55% на 60%. Ове варијације међу регионима су мање изражене у средњем образовању, али ипак нису незнатне. Тако је, на пример, 2005.године у региону Централне и Источне Европе три од пет наставника било женског пола, док је у региону Сахарске Африке један од четири наставника био женског пола. На светском нивоу у периоду од 1990. до 2005.године учешће жена у наставничкој популацији у средњем образовању је повећано са 45% на 50% (УНЕСЦО, 2006). Штавише, веза између учешћа жена у наставничкој професији у 2010.години и 2015. години, како у основном тако и средњем образовању, је позитивна. Односно, у готово свим земљама је у посматраном периоду од пет година дошло до пораста броја наставника који су женског пола. Ово упућује на закључак да је феминизација наставничке професије светски феномен.

Слика 4.1: Веза између учешћа наставника женског пола у 2010. и 2015. години у основном (горе) и средњем образовању (доле)



Извор: Приказ аутора на основу података УНЕСКО-а (<http://data.uis.unesco.org/>)

Историјски посматрано све до средине деветнаестог века подучавањем су се бавили, углавном, мушкарци. Након тога дошло је до значајног преокрета, тако да је данас подучавање доминантно женска професија (Хоустон, Р., 2009). Штавише, последњих неколико деценија број наставника женског пола је повећао своје учешће у укупној наставничкој популацији, што на неки начин може деловати изненађујуће. Наиме, од средине прошлог века многе професије које су традиционално доминантно биле мушке су постале отворене за жене. На пример, према подацима Завода за статистику рада Сједињених америчких држава из 2010. године, почетком седамдесетих година прошлог века у тој земљи, око 5% правника, око 10% лекара и око 15% фармацеута су биле жене. Након 40 година, број правника, лекара и фармацеута женског пола је повећао своје учешће у овим професијама за 35%, 30% и 55%, респективно (ЦПРЕ, 2014). Како је повећан број алтернатива за запошљавање жена, очекивано би било да се смањи учешће жена у оним професијама које су доминантно женске. Међутим, то није био случај за професијом наставника, будући да су и број наставника женског пола и учешће наставника које су жене почетком овог века значајно повећани у готово свим земљама. Поред тога, ово повећање учешћа наставника женског пола у укупној наставничкој професији се не може објаснити смањењем броја наставника мушког пола који су почели да се баве подучавањем. Број мушкараца који су постали наставници је у последњих неколико деценија порастао за око 20%, али је број жена које су изабрале професију наставника порастао за око 40% у истом том периоду, што је резултирало повећањем учешћа жена у подучавању (УНЕСКО, 2000). Нека од могућих објашњења оваквог кретања у области образовања су следећа. Прво, могуће објашњење јесте да је број жена које

су ступиле на тржиште рада значајно повећан. Стога, иако жене у садашњости имају много више могућности избора послова него што је то било у прошлости, повећање укупног броја жена на тржишту рада може бити делимично одговорно за повећање броја наставника женског пола. Односно, повећање броја жена у наставничкој професији резултат је већег броја жена у радној снази. Друго, потенцијално објашњење може имати везе са расподелом времена жене на улогу домаћице и улогу храниоца породице. Наиме, високо учешће жена у професији подучавања може бити последица задовољавајуће расподеле времена коју пружа рад у области образовања, тако да се жена на одговарајући начин може посветити овим двама улозима. Професија наставника не само да жени омогућава улогу храниоца породице, већ, имајући у виду организованост времена у наставничкој професији, омогућава и посвећивање више времена улози домаћице, него што би то било могуће у другим професијама (ЦПРЕ, 2014).

Посматрано у периоду од 2010. до 2015.године проценат наставника женског пола у Србији је у основном образовању у просеку износио 75%, што указује да је тек сваки пети наставник у основном образовању био мушког пола. Прецизније, учешће жена у наставничкој професији у основном образовању је 2015.године износило око 76%, што је незнатно мање у односу на ово учешће у 2010.години, када је оно износило око 77,5%. У средњем образовању је у посматраном периоду у Србији проценат наставника женског пола износио просечно 63%, односно од свака 3 наставника 2 наставника су била женског пола. Учесће жена које се баве подучавањем у средњем образовању је занемарљиво повећано, будући да је 2010.године оно износило 63%, а након 5 година 64,1%. У Србији је проценат наставника женског пола у високом образовању износио 46%, док је 2015.године тај проценат износио 45,6%, односно, од 9 наставника у високом образовању, у анализираном периоду, 4 наставника су биле жене. У последњој години која је предмет анализе, учешће наставника женског пола је у средњем и високом образовању било за, редом, око 10 и 30 процентних поена мање у односу на ово учешће у основном образовању. С тим у вези, у случају Србије се може извести неколико закључака. Прво, проценат жена у наставничкој професији је изразито висок, што је у складу са тенденцијом феминизације ове професије на светском нивоу. Друго, проценат жена које се баве подучавањем је највећи у основном, а најмањи у високом образовању, односно наведени проценат опада са повећањем образовног нивоа, што такође представља тренд који је присутан и у другим земљама света.

Табела 4.1. Проценат наставника женског и мушког пола по образовним нивоима у Србији у периоду од 2010. до 2015.године

Године		2010.	2011.	2012.	2013.	2014.	2015.
Основно образовање	Жене	77,4	73,8	73,5	73,7	74,9	75,9
	Мушкарци	22,6	26,3	26,5	26,3	25,1	24,2
Средње образовање	Жене	63,8	63,4	63,6	63,4	64,0	64,1
	Мушкарци	36,2	36,6	36,4	36,6	36,0	35,9
Високо образовање	Жене	46,0	45,9	46,6	43,1	43,1	45,6
	Мушкарци	54,0	54,1	53,4	56,9	56,9	54,4

Извор: Министарство просвете, науке и технолошког развоја (<http://opendata.mpn.gov.rs/>) и УНЕСКО (<http://data.uis.unesco.org/>)

Родна неједнакост међу наставницима у образовању се може посматрати у различитим аспектима образовног процеса. С тим у вези, анализом би требало утврдити постојање разлика по питању стручне спреме, типа уговора, обима ангажованости женске и мушке наставничке популације по образовним нивоима, али и зараде коју наставник женског односно мушког пола оствари (УНЕСКО, 2015).

Анализом стручне спреме наставника по нивоима образовања у 2015. години у Србији може се уочити да процентуално највећи број наставника запослених у основном и средњем образовању има завршене основне студије, док је посматрано у процентима највећи број наставника запослених у високом образовању са завршеним докторским студијама. Укључивањем пола у анализу стручне спреме наставника приметно је следеће. Од укупног броја наставника мушког пола у основном образовању око 72% мушкараца има завршене основне студије, док је од укупног броја жена које се баве подучавањем у основном образовању наведени степен стручне спреме стекло 75% жена. У случају средњег образовања, може се приметити да од укупне мушке наставничке популације 76% њих је са завршеним основним студијама, док је међу свим запосленим наставницима које су жене 79% оних које су завршиле основне студије. Високо образовање карактерише то да завршене докторске студије има 67% мушкараца од укупног броја наставника мушког пола, док је тај степен стручне спреме стекло 59% жена од свих запослених наставника који су женског пола. С тим у вези, може се констатовати да се наставници мушког и женског пола у основном и средњем образовању не разликују значајно по питању стручне спреме, будући да је процентуално посматрано разлика у распореду мушкараца и жена по степену стручне спреме незнатна. Међутим, може се уочити да постоји извесна разлика по питању стручне спреме мушке и женске наставничке популације у високом образовању, јер је проценат мушкараца који има завршене докторске студије у укупној мушкој популацији наставника за скоро 10 процентних поена већи од процента жена у укупној женској популацији које имају тај степен стручне спреме.

Табела 4.2 . Проценат наставника мушког и женског пола по образовним нивоима према стручној спреми у Србији у 2015. години

Година 2015.	Мушкарци	Жене	Мушкарци	Жене	Мушкарци	Жене
Докторске студије	0,20	0,10	0,60	0,40	67,10	58,10
Магистарске или мастер студије	7,60	8,20	7,80	9,10	19,30	23,20
Основне студије	71,20	75,20	76,10	79,40	12,50	17,20
Специјалистичке академске или струковне студије	0,30	0,30	1,30	1,70	1,10	1,50
Виша школа	14,70	13,20	6,50	4,40	0,00	0,00
Средња школа ИВ степен или средња школа В степен	3,70	1,40	5,80	4,00	0,00	0,00

Извор: Министарство просвете, науке и технолошког развоја (<http://opendata.mppn.gov.rs/>)

Уколико се анализира тип уговора наставника по образовним нивоима у Србији у 2015. години може се извести закључак да у основном и средњем образовању највећи проценат наставника има уговор на неодређено време, док је у високом образовању процентуално највише наставника са уговором на одређено време. Ова чињеница није изненађујућа уколико се има у виду да је наставничка професија у високом образовању специфична у погледу звања која наставник временом стиче и карактеристика уговора која су са тим звањима повезана.⁸

Када се у анализу укључи и пол наставника уочава се следеће. Уговор на неодређено време међу мушком наставничком популацијом у основном, средњем и високом образовању има око 71%, 78% и 29% мушкараца, респективно. Док је међу наставницима женског пола у основном, средњем и високом образовању, редом, 79%, 83% и 22% жена са уговором на неодређено време. Стога, може се истаћи да је у основном и средњем образовању већи проценат наставника женског пола од укупног броја жена које се баве подучавањем запослен на неодређено време у односу на проценат мушкараца са тим типом уговора у укупној мушкој популацији наставника. Међутим, у високом образовању важи обратно, тј. да је проценат жена у укупној женској наставничкој популацији са уговором на одређено време већи него проценат мушкараца у укупном броју наставника мушког пола који имају тај тип уговора.

Табела 4.3: Проценат наставника женског и мушког пола по образовним нивоима према типу уговора у Србији у 2015.години

	Основно образовање		Средње образовање		Високо образовање	
Година 2015.	Мушкарци	Жене	Мушкарци	Жене	Мушкарци	Жене
Ангажованост 100%	71,20	79,70	77,90	83,00	28,60	21,90
Ангажованост мања од 100%	28,80	20,30	22,10	17,00	71,40	78,10

Извор: Министарство просвете, науке и технолошког развоја (<http://opendata.mpn.gov.rs/>)

Анализирањем обима ангажовања наставника по нивоима образовања у Србији у 2015. години може се приметити да је на свим образовним нивоима са пуним радним временом ангажовано између 70% и 80% наставника. Другим речима, готово једна четвртина наставника у основном и средњем образовању има обим ангажовања који је мањи од 100%, док је у високом образовању скоро једна петина наставника ангажована непуно радно време. Имајући у виду да је број ученика у основном и средњем образовању, у периоду од 2010. до 2015.године, опао за око 6%, овако велики удео наставника са обимом ангажовања који је мањи од 100% није неочекиван. Наиме, како се смањује број ученика, па самим тим и број одељења у школама, тако се наставницима смањује педагошка норма, тј. наставници не раде пуно радно време.

8. Према важећем Закону о високом образовању разликују се наставничка и сарадничка звања. Наставничка звања су предавач, професор струковних студија, доцент, ванредни професор и редовни професор, а сарадничка звања су сарадник у настави и асистент. Високошколска установа, у складу са наведеним Законом, закључује уговор о раду на неодређено време искључиво са лицем које је изабрано у звање професор струковних студија или редовни професор, док са свим осталим лицима, изабраним како у наставничка тако и у сарадничка звања закључује уговор о раду на одређено време. Један од разлога специфичности наставничке професије у високом образовању у погледу типа уговора јесте давање подстицаја наставницима за континуирано усавршавање, будући да избор из нижег у више звање подразумева испуњење одређених критеријума који су, како је звање у којем се лице бира више, све већи.

Узимањем у обзир пола наставника, анализа указује да разлике у погледу ангажованости међу наставницима мушког и женског пола у образовању нису изражене. Конкретно, од укупне мушке наставничке популације у основном, средњем и високом образовању, редом, 72%, 70% и 83% мушкараца је ангажовано са пуним радним временом. Слично, од укупног броја наставника женског пола њих 76% жена у основном, 72% жена у средњем и 80% жена у високом образовању је са пуним радним временом ангажовано.

Табела 4.4: Проценат наставника мушког и женског пола по образовним нивоима према обиму ангажовања у Србији у 2015.години

	Основно образовање		Средње образовање		Високо образовање	
	Мушкарци	Жене	Мушкарци	Жене	Мушкарци	Жене
Година 2015.						
Ангажованост 100%	72,50	75,80	70,30	71,70	82,90	80,00
Ангажованост мања од 100%	27,50	24,20	29,70	28,30	17,10	20,00

Извор: Министарство просвете, науке и технолошког развоја(<http://opendata.mpn.gov.rs/>)

Када се анализира просечна месечна бруто зарада наставника у Србији, према подацима Управе за трезор Министарства финансија за 2015. и 2016.годину, по нивоима образовања према полу могу се констатовати следеће чињенице. Прво, разлика између просечне зараде наставника истог пола по образовним нивоима не постоји. Друго, разлика између просечне зараде наставника мушког и женског пола у оквиру истог образовног нивоа не постоји. Наиме, просечна месечна бруто зарада наставника мушког пола је у посматраном периоду износила око 62.700 РСД за запосленог у основном образовању и око 62.500 РСД за запосленог у средњем образовању. Такође, просечна месечна бруто зарада коју је остварио наставник женског пола у основном образовању је износила око 62.500 РСД у основном образовању, а око 62.300 РСД у средњем образовању. Уколико се посматра максимална просечна месечна бруто зарада која је остварена у основном образовању, у периоду који је предмет анализе, она је у случају мушке наставничке популације износила нешто више од 105.000 РСД, а у случају женске популације наставника нешто више од 102.000 РСД. Максимална просечна месечна бруто зарада исплаћена наставнику мушког пола у средњем образовању износила је око 132.000 РСД, док је наставнику женског пола исплаћена максимална просечна месечна бруто зарада од око 104.000 РСД.

Табела 4.5: Просечна месечна зарада наставника мушког и женског пола у основном и средњем образовању Србије у 2015/2016.години

	Основно образовање		Средње образовање	
	Мушкарци	Жене	Мушкарци	Жене
Година 2015/2016				
Просечна зарада	62 752,59	62 412,26	62 446,39	62 266,69
Максимална зарада	105 330,86	102 689,86	132 660,12	104 603,25

Извор: Управа за трезор Министарства финансија Србије (<https://www.trezor.gov.rs/>)

Напомене: (1) подаци о просечној месечној заради наставника се односе на бруто износ за све наставнике

Треба имати у виду да екстремне вредности, као што је максимална просечна зарада, не могу бити добар индикатор постојања родне неједнакости у погледу зараде. С тим у вези, анализа се уместо екстремних вредности зараде може заснивати на висини просечне зараде по категоријама. Према подацима Управе за трезор Министарства финансија за 2015. и 2016. годину, највећи проценат мушкараца у укупној мушкој популацији наставника, али и жена у укупној женској популацији наставника у основном и средњем образовању примио је просечну месечну бруто зараду у распону од 50.000 РСД до 70.000 РСД. Проценат мушкараца у укупној мушкој наставничкој популацији који је примио у просеку зараду мању од 50.000 РСД односно већу од 70.000 РСД износи, редом, 7,2% и 11,6% у случају основног образовања, тј. 9,1% и 13% у случају средњег образовања. Слично, проценат жена у укупној женској наставничкој популацији који је примио просечну месечну бруто зараду мању од 50.000 РСД односно већу од 70.000 РСД износи, респективно, 5% и 7,2% за запослене у основном образовању, тј. 7,6% и 9,4% за запослене у средњем образовању. Дакле, посматрајући и висину просечне зараде по категоријама у основном и средњем образовању можемо закључити да разлике у заради међу наставницима мушког и женског пола не постоје. Овакви резултати само су потврда чињенице да је зарада наставника у Србији одређена на основу већ поменуте Уредбе о коефицијентима за обрачун и исплату плата запослених у јавним службама и Упутства Управе за трезор Министарства финансија Србије о обрачуну зараде наставника, те да одступања у заради наставника према полу нису могућа.

Табела 4.6: Проценат наставника мушког и женског по категоријама просечне месечне зараде у основном и средњем образовању Србије у 2015/2016. години

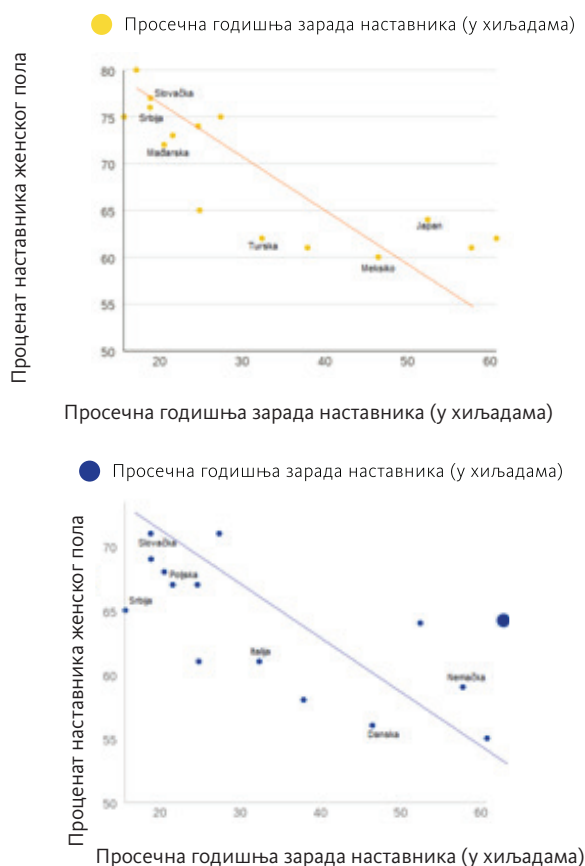
	Основно образовање		Средње образовање	
Година 2015/2016.	Мушкарци	Жене	Мушкарци	Жене
мање од 50 000	7,20	5,00	9,10	7,60
од 50 000 до 70 000	81,20	87,70	77,90	83,00
више од 70 000	11,60	7,20	13,00	9,40

Извор: Управа за трезор Министарства финансија Србије (<https://www.trezor.gov.rs/>)

Напомене: (1) подаци о просечној месечној заради наставника се односе на бруто износ за све наставнике

Међутим, треба истаћи да постоји тенденција да просечна зарада у некој професији буде нижа што је проценат запослених жена у тој професији већи. Ова правилност може се уочити и у случају наставничке професије. Наиме, веза између просечне годишње зараде наставника, исказане у УСД ппп, и процента жена у наставничкој популацији у 2015. години, како у основном тако и у средњем образовању, је негативно. Другим речима, што је у некој земљи веће учешће жена у наставничкој популацији то је просечна годишња зарада свих наставника у тој земљи мања. На пример, у земљама попут Србије, Словачке, Мађарске и Пољске где је проценат наставника женског пола у оба образовна нивоа око 70%, просечна годишња зарада је износила нешто више од 15 000 USD ппп. Даље, у земљама као што су Јапан, Мексико, Данска и Немачка, где проценат жена у популацији наставника и у основном и у средњем образовању износи око 55%, остварена просечна годишња зарада је нешто мања од 50 000 USD ппп. Стога, ниска цењеност наставничке професије у погледу нивоа зараде може представљати резултат изражене феминизације ове професије, односно илустровати постојање родне неједнакости (ILO, 2010). С тим у вези, Међународна организација рада је последњих година подстакла земље на анализу родне заступљености, како у професији наставника, тако у осталим професијама.

Слика 4.2: Веза између просечне годишње зараде наставника и учешћа жена у наставничкој популацији у основном (горе) и средњем образовању (доле) у 2015. години



Извор: Приказ аутора на основу података Управе за трезор Министарства финансија Србије (<https://www.trezor.gov.rs/>) и Education at Glance Report 2016

Напомене: (1) подаци о просечној годишњој заради наставника се односе на бруто износ за наставнике са обимом ангажовања 100%

(2) подаци о просечној годишњој заради наставника у Србији се односе на мај 2015. - април 2016. године, а за све остале земље се односе на 2015. годину

У сврхе потпуније анализе родне неједнакости, потребно је испитати и процентуалну заступљеност наставника женског пола по функцијама у оквиру истог образовног нивоа. Односно, у циљу добијања комплетне слике о томе да ли у образовном процесу Србије постоји неједнакост међу половима, треба одредити проценат наставника женског пола који се налази на руководећим функцијама. Према подацима за 2015. годину, на функцији директора школе се у основном образовању налазило нешто више од 50% жена, док је на тој функцији у средњем образовању око 30% било женског пола. У тој години, у високом образовању се на функцији декана факултета или друге високошколске установе налазило тек нешто више од 20% жена. Процент мушкараца који су директори школа у основном и средњем образовању износио је 49,5% и 69,6%, редом. Док је чак 75% декана факултета или друге високошколске установе, у посматраној години, било мушког пола.

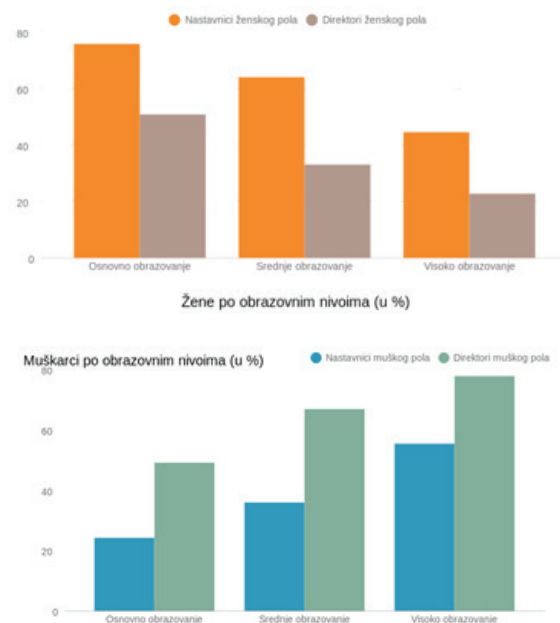
Табела 4.7: Број и проценат наставника женског и мушког пола који су на функцији директора или декана по образовним нивоима у Србији у 2015. години

Година 2015.		Број наставника	%
Основно образовање	Жене	612	50,5
	Мушкарци	600	49,5
Средње образовање	Жене	140	30,4
	Мушкарци	321	69,6
Високо образовање	Жене	37	24,7
	Мушкарци	113	75,3

Извор: Министарство просвете, науке и технолошког развоја (<http://opendata.mpn.gov.rs/>)

Будући, да учешће жена у наставничкој професији опада са растом образовног нивоа, очекивано је да проценат жена које се налазе на руководећим функцијама у тим образовним нивоа такође опада. Међутим, поређењем процентуалне заступљености жена које се баве подучавањем у основном, средњем и високом образовању са њиховом процентуалном заступљеношћу на функцији директора школа, односно декана факултета, може се констатовати следеће. Учешће наставника женског пола опада са растом нивоа образовања спорије него учешће жена на руководећим функцијама у тим образовним нивоима. Штавише, учешће мушкараца на руководећим функцијама у основном, средњем и високом образовању расте брже у односу на учешће наставника мушког пола у тим нивоима образовања. Другим речима, процентуална заступљеност жена на функцији директора или декана значајно је мања у односу на њихово учешће у професији наставника, док је учешће мушкараца изражено у процентима на руководећим функцијама у великој мери веће у односу на њихову заступљеност у наставничкој популацији. При чему са растом образовног нивоа, проценат жена које су директори или декани опада, а проценат мушкараца на тим функцијама расте.

Слика 4.3: Процентуална заступљеност жена (горе) и мушкараца (доле) по образовним нивоима и функцијама у тим нивоима образовања у Србији у 2015.години



Извор: Приказ аутора на основу података Министарства просвете, науке и технолошког развоја (<http://open-data.mpin.gov.rs/>)

Анализа која се односи на стручну спрему, тип уговора, обим ангажовања и просечну зараду наставника упућује на чињеницу да родна неједнакост у овим сегментима образовног процеса не постоји, или је она незнатна. Међутим, анализа која се тиче функција наставника даје назнаке постојања неједнакости међу наставницима по полу, а која се огледа у неједнаким шансама жена и мушкараца по питању могућности обављања руководећих функција у образовању.

5.

НАСТАВНИЦИ У ОБРАЗОВНОМ СИСТЕМУ СРБИЈЕ: СТАРОСНА ДИСТРИБУЦИЈА

Почетком деведесетих година прошлог века у оквиру извештаја ОЕЦД-а истакнут је потенцијални проблем старења наставног особља. Наиме, индикатори који се односе на старост наставника пружају корисне информације креаторима образовне политике за планирање и управљање образовним системима. Образовне политике које успешно успостављају баланс између младих и искусних наставника имају позитиван утицај на квалитет образовања у оним земљама које такве политике спроводе. С тим у вези, анализа старосне дистрибуције наставника може омогућити антиципирање потенцијалних промена у композицији наставничке популације. Штавише, старост наставника представља приближан индикатор искуства наставног особља, који се заснива на претпоставци да профил старијих наставника рефлектује више искуства, док профил млађих наставника одражава висок ниво обуке. Имајући у виду претходно речено, последњих година, старост наставника стављена је у фокус пажње. У ОЕЦД студији из 2005.године предочени су ризици повезани са старењем популације наставника у погледу регрутовања млађих наставника, са једне стране и трошкова зарада и других трошкова који су у вези са обуком старијих наставника, са друге стране.

Бројни извештаји међународних организација (е.г. ЦПРЕ, 2014, ОЕЦД, 2015) упозоравају на могућу кризу у образовним системима великог броја земаља, која ће бити проузрокована мањком наставног особља у образовању. Ови извештаји прогнозирају драматично повећање тражње за наставницима и смањење понуде наставника, што ће примарно бити резултат два конвергентна демографска тренда. Први тренд се односи на пораст броја ученика, а други тренд се тиче пораста броја пензионисаних наставника. Мањак наставног особља ће потом приморати образовне системе да прибегну спуштању стандарда како би надоместили тај мањак и омогућили несметано одвијање наставе, што ће даље резултирати великим бројем недовољно квалификованих наставника и нижим перформансама ученика. Примера ради, у Сједињеним америчким државама у студијама Националног савета за истраживање из 2002.године и Националне научне академије из 2007.године у везу су доведени мањак наставног особља и бројни проблеми у погледу квалитета образовања, попут немогућности остварења постављених образовних постигнућа или нижих образовних перформанси америчких ученика у поређењу са ученицима других земаља (ЦПРЕ, 2014).

Старосна дистрибуција наставника се разликује по земљама, и та разлика је уочљива између земаља различитог нивоа развијености. Тако је према ОЕЦД подацима за високо развијене земље из 2005.године у Канади, Италији и Холандији више од 60% свих наставника запослених у основном образовању било старо преко 40 година, и око 40% наставничке популације у основном образовању у Немачкој и Шведској је било преко 50 година старо. Међутим према подацима истраживања које је УНЕСКО спровео те исте године у земљама ниског нивоа развијености, уочљиво је да је мање од 20% наставника

старије од 50 година. Примера ради, у Индонезији је више од једне половине укупног броја наставника у основном образовању млађе од 30 година, док је у Нигерији мање од 1% наставника запослених на поменутом образовном нивоу старо преко 50 година. Такође, подаци ових истраживања указују да је старосна дистрибуција наставника у основном и средњем образовању слична. При чему треба истаћи да је пропорција наставника млађих од 30 година у средњем образовању обично мања у односу на основно образовање, што се објашњава дужим периодом обуке наставника у средњем образовању. Уочљиво је и да се старосна структура наставника може разликовати унутар једне земље. Наиме, обично је већи проценат искуснијих наставника сконцентрисан у урбаним подручјима, док мање искусни наставници чине већи проценат у руралним подручјима.

Просечна старост наставника у Србији у основном, средњем и високом образовању у 2010.години износила је 43,1, 44,6 и 45,1 година, респективно. У тој години, уколико у обзир узмемо и пол, наставник мушког пола у Србији запослен у основном образовању био је стар у просеку 43,8 година, у случају запосленог у средњем образовању просечна старост износила је 45,7 година, док је ако посматрамо запосленог у високом образовању просечна старост износила 46,7 година. Жена која се бави подучавањем у Србији у основном образовању, у посматраној години, била је просечне старости 42,3 године, у средњем образовању 43,5 година, а у високом образовању 43,6 година. Након 5 година, наставник у Србији у основном, средњем и високом образовању био је у просеку стар, редом, 43,9, 45,1 и 45,8 година. Односно, посматрано према полу, наставник мушког пола који се бави подучавањем у Србији у основном образовању био је просечне старости 44,7 година, у средњем образовању 46,4 година, а у високом образовању 47,5 година. Док је у случају наставника женског пола у Србији, просечна старост износила 43,5 година за жене запослене у основном образовању, 44,3 година за жене запослене у средњем образовању, а 44,2 година за жене запослене у високом образовању. Компарације ради, у ОЕЦД земљама је у 2010.години просечна старост наставника запосленог у основном и средњем образовању износила, редом, 42,9 и 44,1 година у случају наставника мушког пола, односно 41,6 и 42,3 година у случају наставника женског пола. У 2015.години у ОЕЦД земљама мушкарац који се бави подучавањем у основном и средњем образовању био је у просеку стар 43,4 и 44,9 година, респективно, а жена која се бави подучавањем у тим образовним нивоима била је у просеку стара, редом, 42,5 и 43,3 година.

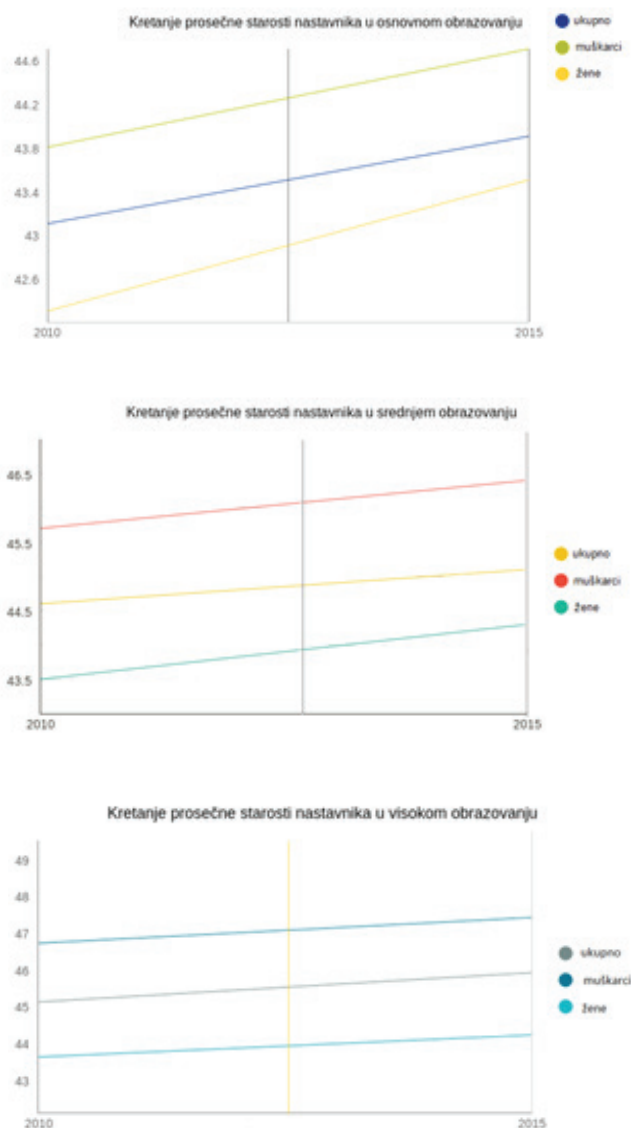
Табела 5.1: Просечна старост наставника посматрана укупно и према полу по образовним нивоима у Србији и ОЕБС земаља за 2010. и 2015. годину

		Земља	Србија	ОЕБС земље
2010.	Основно образовање	Укупно	43,1	42,2
		Мушкарци	43,8	42,9
		Жене	42,3	41,6
	Средње образовање	Укупно	44,2	43,4
		Мушкарци	45,7	44,1
		Жене	43,5	42,3
	Високо образовање	Укупно	45,1	нд
		Мушкарци	46,7	
		Жене	43,6	
2015.	Основно образовање	Укупно	43,9	43,1
		Мушкарци	44,7	43,4
		Жене	43,5	42,5
	Средње образовање	Укупно	45,1	44,1
		Мушкарци	46,4	44,9
		Жене	44,3	43,3
	Високо образовање	Укупно	45,9	нд
		Мушкарци	47,5	
		Жене	44,2	

Извор: УНЕСКО (<http://data.uis.unesco.org/>) и ОЕБС (<http://www.oecd.org/education/database>)

Тренд старења наставног особља у Србији је уочљив, и то како посматрано укупно тако и према полу. Наиме, просечна старост наставника укупно посматрано у основном, средњем и високом образовању за 5 година, од 2010. до 2015. године, је повећана за нешто мање од 1 године. Другим речима, просечна старост наставника се годишње у просеку повећавала за више од 1 месец. Посматрано према полу, за 5 година мушкарац који се бави подучавањем у основном, средњем и високом образовању је у просеку постао старији за 0,9, 0,7 и 0,8 година, респективно, а жена која бави подучавањем у овим образовним нивоима је постала старија у просеку за 1,2, 0,8 и 0,6 година, респективно. Такође, приметно је да је просечна старост мушке и женске наставничке популације у Србији, у обе анализиране године, била већа у односу на просечну старост ових популација у ОЕЦД земљама, и у основном и у средњем образовању. Наставно особље карактерише и чињеница да су наставници мушког пола на свим образовним нивоима у просеку старији од наставника женског пола. Ово посебно забрињава имајући у виду да је мушка наставничка популација мања у основном и средњем образовању у односу на женску, тако да се старењем мушкараца и њиховим пензионисањем подстиче тренд феминизације наставничке професије.

Слика 5.1: Кретање просечне старости наставника посматрано укупно и према полу у основном (горе), средњем (средина) и високом образовању (доле) у Србији у периоду од 2010. до 2015. године



Извор: Приказ аутора на основу података Министарства просвете, науке и технолошког развоја (<http://opendata.mps.gov.rs/>)

У циљу потпуније анализе старосне дистрибуције наставника у Србији можемо посматрати процентуалну заступљеност наставника по старосним категоријама. У основном образовању је 2015. године 8,1% наставника било млађе од 30 година, док је 5,2% наставника било старије од 60 година. Што се тиче средњег образовања, наставника старости од 30 година и мање је било 6,6%, а наставника старости од 60 година и више је било 8%. Такође, може се уочити да је у високом образовању 7,4% наставника било млађе од 30 година, а 16,2% наставника је било старије од 60 година. Приметно је да је у основном образовању највећи проценат наставника који се налази у најмлађој категорији, док је у

високом образовању највећи проценат наставника који се налазе у најстаријој категорији. Објашњење ове констатације може се заснивати на већој заступљености женске наставничке популације у основном образовању у поређењу са високим образовањем, јер је, како је већ истакнуто, просечна старост жена мања у односу на просечну старост мушкараца. Највећи проценат наставника, уколико посматрамо сва три образовна нивоа Србије, се налази у старосној категорији од 40 до 49 година старости, и тај проценат износи, редом, 34,1%, 30,9% и 27,4% за основно, средње и високо образовање. Уколико посматрамо ОЕЦД и ЕУ земље можемо закључити да је у тим земљама у основном и средњем образовању, у 2015. години било процентуално посматрано више наставника који су млађи од 30 година, али и више наставника старијих од 60 година. При чему је, слично Србији, највећи проценат наставника у ОЕЦД и ЕУ земљама у старосној категорији од 40 до 49 година старости, у оба образовна нивоа. Ово указује да се распоред наставника по старосним категоријама у Србији у поређењу са ОЕЦД и ЕУ земљама не разликује значајно.

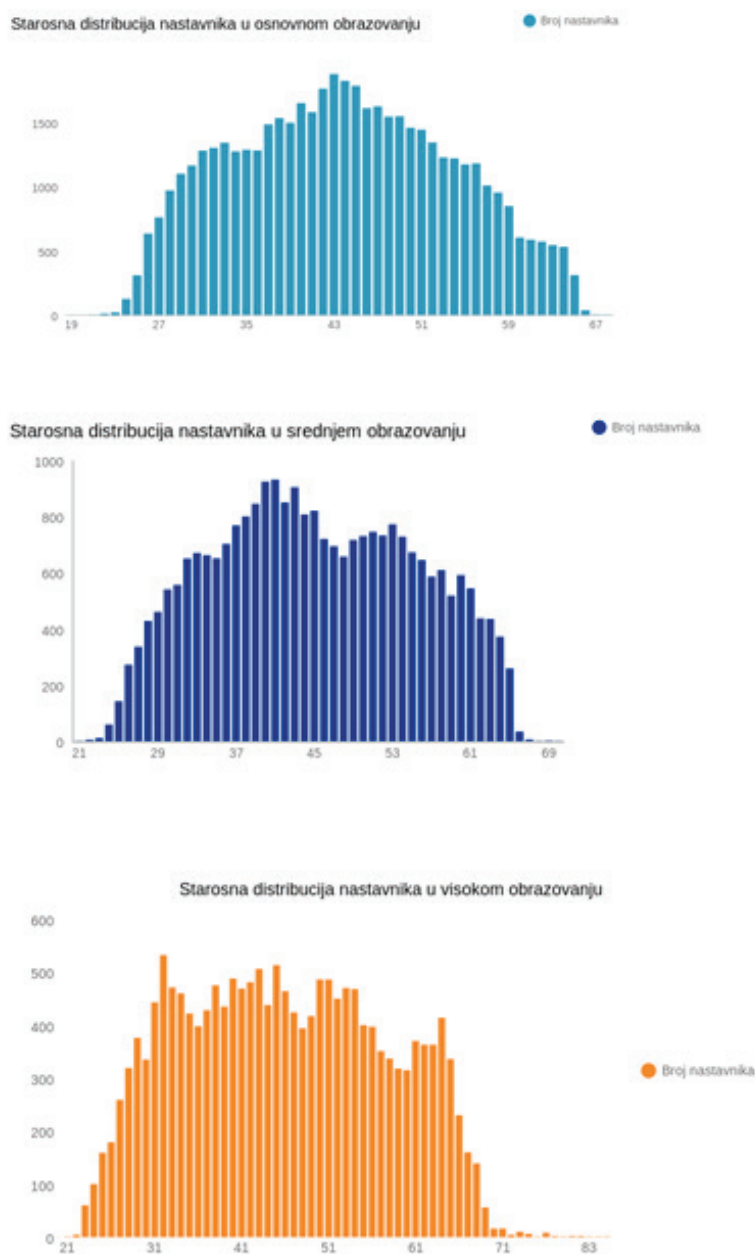
Табела 5.2: Проценат наставника по старосним категоријама по образовним нивоима у Србији, ОЕЦД земљама и ЕУ земљама у 2015. години

	Основно образовање			Средње образовање			Високо образовање		
2015.	Србија	ОЕБС земљњ	ЕУ земље	Србија	ОЕБС земљњ	ЕУ земље	Србија	ОЕБС земљњ	ЕУ земље
<30	8,1	12,0	10,0	6,6	8,0	7,0	7,4	подаци нису доступни	
од 30 до 39	27,3	27,5	26,5	26,3	25,0	23,0	25,2		
од 40 до 49	34,1	28,5	29,5	30,9	29,0	29,0	27,4		
од 50 до 59	24,1	26,0	27,0	25,9	29,0	31,0	23,9		
>60	5,2	6,0	7,0	8,0	9,0	10,0	16,2		

Извор: Министарства просвете, науке и технолошког развоја (<http://opendata.mpn.gov.rs/>) и Education at Glance Report 2016

Увид у дистрибуцију наставника по старости омогућава и посматрање расподеле фреквенција наставника по годинама старости. Највећи број наставника у Србији у 2015. години у основном, средњем и високом образовању је био старости 43, 41 и 31 година, респективно. Међутим, уочљиво је да у средњем, а посебно високом образовању изражена концентрација старијих наставника, тачније наставника са 50 и више година старости, док таква концентрација није толико присутна у основном образовању. Односно, старосна дистрибуција наставника у средњем и високом образовању је искривљенија више у поређењу са оном у основном образовању. Последишно, просечна старост наставника на нивоу основног образовања нижа је у односу на просечну старост наставника на нивоу средњег и високог образовања.

Слика 5.2: Старосна дистрибуција наставника у основном (горе), средњем (средина) и високом образовању (доле) у Србији у 2015.години



Извор: Приказ аутора на основу података Министарства просвете, науке и технолошког развоја (<http://opendata.mpin.gov.rs/>)

У циљу потпунијег сагледавања разлика у просечној старости наставника према полу потребно је одредити процентуалну заступљеност наставника мушког и женског пола по старосним категоријама. У Србији у 2015.години од укупне мушке наставничке популације

у основном образовању 9,3% је било млађе од 30 година и 5,2% старије од 60 година. Од укупне популације наставника мушког пола у средњем образовању 6,6% било млађе од 30 година и 13,1% старије од 60 година. Док је од укупне мушке популације наставника у високом образовању 9,8% било млађе од 30 година и 21,1% старије од 60 година. Може се уочити да је, уколико се посматра мушка популација наставника, на нивоу основног образовања проценат најмлађих наставника скоро двоструко већи од процента најстаријих наставника, док на нивоу средњег и високог образовања важи обратно, тј. да је готово два пута већи проценат најстаријих наставника у односу на проценат најмлађих наставника. Те исте године, у Србији је од укупне женске популације наставника у основном образовању 7,6% било старости до 30 година и 3,3% било старости преко 60 година. Од укупне женске наставничке популације у средњем образовању је 6,7% било старости до 30 година и 5% било старости преко 60 година. При чему је од укупне популације наставника женског пола у високом образовању проценат наставника млађих од 30 година и старијих од 60 година био идентичан, и износио је 10,8%. Приметно је да је, уколико се посматра женска наставничка популација, на сва три образовна нивоа проценат најмлађих наставника или већи или једнак проценту најстаријих наставника. Такође, основно образовање карактеристично је по томе што је највећи проценат како мушке тако и женске наставничке популације у старосној категорији од 40 до 49 година, док су средње и високо образовању својствени по томе што је највећи проценат мушке популације наставника старости од 50 до 59 година, а највећи проценат женске популације наставника старости од 40 до 49 година. На основу претходно реченог, може се констатовати да је у основном и посебно у средњем и високом образовању учешће најстаријих наставника веће у случају мушке него женске наставничке популације.

Табела 5.3: Проценат наставника мушког и женског пола по старосним категоријама по образовним нивоима у Србији у 2015.години

	Основно образовање		Средње образовање		Високо образовање	
2015.	Мушкарци	Жене	Мушкарци	Жене	Мушкарци	Жене
<30	9,3	7,6	6,6	6,7	9,8	10,8
од 30 до 39	27,3	26,9	25,2	27,0	20,7	26,1
од 40 до 49	34,1	37,5	25,6	34,1	23,1	29,8
до 50 до 59	24,1	23,8	27,0	25,2	25,3	22,5
>60	5,2	3,3	13,1	5,0	21,1	10,8

Извор: Министарства просвете, науке и технолошког развоја (<http://opendata.mps.gov.rs/>)

Бројне карактеристике образовних система и мере образовне политике детерминишу просечну старост наставника у некој земљи, што донекле отежава у великој мери дефинисање оптималне старосне дистрибуције. Међутим, може се претпоставити да би у свим земљама требало да постоји баланс између млађих и старијих наставника (ОЕЦД, 2014). Сходно томе, истраживачи ОЕЦД-а су дефинисали индекс старосне дистрибуције наставника, који се добија дељењем учешћа најмлађих наставника, тј. оних са 30 и мање година старости, са учешћем најстаријих наставника, тј. оних са 50 и више година старости. Препоручена вредност индекса старосне дистрибуције, која је са становишта истраживача ОЕЦД-а оптимална, износи 0,50. Вредност овог индекса већа од 0,50 указује да је веће учешће млађих наставника, док вредност мања од 0,50 упућује на то да је веће учешће старијих наставника. Према подацима за 2011.годину, вредност поменутог индекса у ОЕЦД земљама је износила 0,37 за основно образовање, и 0,24 за средње образовање, указујући на то да старосну дистрибуцију наставника карактерише концентрација старијег наставног

особља. При чему су разлике у вредности индекса старосне дистрибуције међу земљама изражене. У случају основног образовања, у земљама попут Белгије, Израела, Велике Британије и Јужне Кореје вредност овог индекса је већа од 0,75, а у земљама као што су Немачка, Италија и Луксембург мања од 0,20. У случају средњег образовања, Канада, Чиле и Велика Британија јесу земље са вредношћу индекса старосне дистрибуције већом од 0,50, а Немачка, Исланд и Италија јесу земље са вредношћу мањом од 0,10.

У Србији, према подацима за 2015.годину, вредност индекса старосне дистрибуције у основном образовању износила је укупно посматрано 0,34, а посматрано према полу 0,32 за мушку наставничку популацију и 0,35 за женску наставничку популацију. Вредност наведеног индекса у средњем образовању је укупно посматрано износила 0,24, а посматрано према полу 0,20 за мушку популацију наставника и 0,28 за женску популацију наставника. Индекс старосне дистрибуције у високом образовању је посматрано укупно износио 0,28, а посматрано према полу 0,22 за популацију наставника мушког пола и 0,36 за популацију наставника женског пола. Поређењем ових вредности са препорученом вредношћу овог индекса од 0,50, како укупно тако и по полу, може се закључити да старосна дистрибуција наставника одступа од оптималне, што потврђује претходне наводе о старењу наставног особља у Србији. Такође, на основу вредности индекса старосне дистрибуције, може се још једном констатовати да је проблем старења израженији међу наставницима мушког пола и на нивоу средњег и високог образовања.

Табела 5.4: Индекс старосне дистрибуције посматран укупно и према полу по образовним нивоима у Србији у 2015.години

2015.		<30	>50	Индекс старосне структуре
Основно образовање	Укупно	10,3	30,6	0,34
	Мушкарци	11,9	37,1	0,32
	Жене	9,8	28,1	0,35
Средње образовање	Укупно	8,7	36,2	0,24
	Мушкарци	8,4	42,6	0,20
	Жене	8,9	32,3	0,28
Високо образовање	Укупно	10,3	37,3	0,28
	Мушкарци	9,8	43,9	0,22
	Жене	10,8	30,2	0,36

Извор: Министарства просвете, науке и технолошког развоја (<http://opendata.mpn.gov.rs/>)

Импликације старења наставног особља у Србији могу бити значајне. Наиме, ускоријој будућности потреба замене великог броја пензионисаних наставника може довести до погоршања већ називујуће неравнотеже између тражње за наставницима и понуде наставника. Ово ће даље отежати напоре креатора образовне политике за регрутовањем високо квалитетних дипломаца у наставничку професију, посебно имајући у виду чињеницу да је професија наставника ниско цењена у погледу зараде и услова рада наставника. Такође, старење наставника у Србији негативно утицати и на капацитет образовног система за иновирањем процеса наставе, јер су старији наставници вероватније удаљенији од ученика по питању ставова и вредности. Коначно, искривљенија старосна дистрибуција наставника у Србији ствара додатни притисак на текућа издвајања за новчане компензације наставног особља, будући да постоји статистички значајан утицај броја година старости на просечну зараду наставника, што има негативне импликације по природу издвајања за образовање.

6.

ЗАКЉУЧАК: ПРЕПОРУКЕ И ДАЉИ ПРАВЦИ ИСТРАЖИВАЊА

Анализа основних карактеристика образовног процеса која се односи на кретање броја ученика и броја наставника указује да у случају Србије постоји неусклађеност између тражње за образовањем и понуде образовања. Наведена неусклађеност присутна је, не истим интензитетом и не у великој мери, на сва три образовна нивоа. Такође, анализа основних карактеристика образовног система која се тиче издвајања за образовање упућује на то да је у Србији може уочљив негативан тренд кретања вредности издвајања за образовања, посматрано било као проценат БДП-а било као проценат укупних државних издатака. Наиме, у периоду од 2010. до 2015. године издвајање за образовање као проценат БДП-а је опало за 15%, а издвајање за образовање као проценат укупних државних издатака је опало за око 13,4%. Овакав тренд кретања вредности издвајања за образовање у Србији није у складу са препорукама међународних организација, попут УНЕСКО-а или УНИЦЕФ-а, а које се односе на повећање издвајања за образовање. Такође, у посматраном периоду од укупних издвајања за образовања у просеку око три четвртине се односило на текућа издвајања за новчане компензације наставног и ненаставног особља. Штавише, у Србији је приметан раст ових издвајања, будући да је 2010. године на новчане компензације наставног и ненаставног особља одлазило око 75% укупних издвајања за образовање, а 2014. године је на та издвајања одлазило око 78%, што представља раст од 3 процентна поена. Међутим, треба имати у виду да су посматрана издвајања на нивоу вредности препоручене од стране поменутих међународних организација.

Анализа зарада наставника упућује да је, апсолутно посматрано, просечна месечна бруто зарада наставника у основном и средњем образовању у Србији, у периоду од маја 2015. до априла 2016. године износила око 55.000 РСД. Уочено је да просечна зарада наставника не расте са растом нивоа образовања у којем је наставник запослен, али да просечна зарада наставника расте са повећањем година радног искуства. Ово није неочекивано будући да је зарада наставника у Србији одређена на основу Уредбе о коефицијентима за обрачун и исплату плата запослених у јавним службама и Упутства Управе за трезор Министарства финансија Србије о обрачуну зараде наставника. Релативно посматрано, однос просечне годишње зараде наставника и БДП пц, исказан у УСД ппп, у Србији за ниво основног и средњег образовања у 2015. години је био идентичан и износио је око 1,1. Вредност овог односа указује да је наставник запослен у основном и средњем образовању Србије на крају те године зарадио у просеку мало већи износ од оног који је у просеку зарадио сваки становник Србије. Слично, имајући у виду однос просечне зараде наставника у основном и средњем образовању и просечне зараде у привреди за све области, може се констатовати да је професија наставника једна од три најслабије плаћене професије у Србији у периоду који је био предмет анализе, што посебно забрињава будући да су наставници минимално са високим образовањем. Поред тога, резултати ТАЛИС истраживања из 2013. године, указују да скоро четири петине наставника сматра да је професија наставника није високо цењена. При чему, скоро трећина наставника сматра да би им било боље да су се одлучили за неку другу професију. С тим у вези, заједно са претходним резултатима о апсолутној и

релативној висини просечне зараде наставника, ово упућује на чињеницу да је у Србији професија наставника ниско цењена.

На основу анализе родне заступљености може се закључити да је проценат жена у наставничкој професији Србије изразито висок, при чему се он по образовним нивоима разликује, што је у складу са тенденцијом феминизације ове професије на светском нивоу. Прецизније, проценат жена које се баве подучавањем је највећи у основном образовању и износи нешто више од 75%, а најмањи у високом образовању и износи око 45%. Односно, наведени проценат опада са повећањем образовног нивоа, што такође представља тренд који је присутан и у другим земљама света. Треба истаћи да анализа која се односи на стручну спрему, тип уговора, обим ангажовања и просечну зараду наставника упућује на чињеницу да родна неједнакост у овим сегментима образовног процеса не постоји, или је она незнатна. Међутим, анализа која се тиче функција наставника даје назнаке постојања неједнакости међу наставницима по полу, а која се огледа у неједнаким шансама жена и мушкараца по питању могућности обављања руководећих функција у образовању. Наиме, процентуална заступљеност жена на функцији директора или декана значајно је мања у односу на њихово учешће у професији наставника, док је учешће мушкараца изражено у процентима на руководећим функцијама у великој мери веће у односу на њихову заступљеност у наставничкој популацији. При чему опет са растом образовног нивоа, проценат жена које су директори или декани опада, а проценат мушкараца на тим функцијама расте.

Анализа старосне дистрибуције указује да је тренд старења наставног особља у Србији уочљив, и то како посматрано укупно тако и према полу. Наиме, просечна старост наставника укупно посматрано у основном, средњем и високом образовању за 5 година, од 2010. до 2015. године, је повећана за нешто мање од 1 године. Другим речима, просечна старост наставника се годишње у просеку повећавала за више од 1 месец. Посматрано према полу, за 5 година мушкарац који се бави подучавањем у основном, средњем и високом образовању је у просеку постао старији за 0,9, 0,7 и 0,8 година, респективно, а жена која бави подучавањем у овим образовним нивоима је постала старија у просеку за 1,2, 0,8 и 0,6 година, респективно. Наставно особље карактерише и чињеница да су наставници мушког пола на свим образовним нивоима у просеку старији од наставника женског пола. Ово посебно забрињава имајући у виду да је мушка наставничка популација мања у основном и средњем образовању у односу на женску, тако да се старењем мушкараца и њиховим пензионисањем подстиче тренд феминизације наставничке професије. На основу анализе заступљености наставника по старосним категоријама може се закључити да је у основном и посебно у средњем и високом образовању учешће најстаријих наставника веће у случају мушке него женске наставничке популације. Такође, поређењем вредности индекса старосне дистрибуције за Србију за ниво основног, средњег и високог образовања са препорученом вредношћу овог индекса од 0,50, како укупно тако и по полу, може се закључити да старосна дистрибуција наставника одступа од оптималне, што потврђује претходне наводе о старењу наставног особља у Србији. Штавише, на основу вредности поменутог индекса може се још једном констатовати да је проблем старења израженији међу наставницима мушког пола и на нивоу средњег и високог образовања.

Имајући у виду претходно наведене резултате, на основу анализе карактеристика наставног особља у Србији може се закључити да образовни систем Србије карактерише ниска цењеност, феминизација и старење наставничке професије. С тим у вези, потребно је спровести одређене мере како би постојеће стање квалитета образовног процеса у Србији, а које је детерминисано овим карактеристикама наставника, било унапређено.

У погледу зараде наставника треба поћи од чињенице да се издвајања за новчане компензације наставног особља добијају као производ зараде наставника и броја наставника. С тим у вези, зарада наставника може бити повећана повећањем издвајања за новчане

компензације наставника и/или смањењем броја наставника. Како су издвајања за новчане компензације наставног особља у Србији већ довољно висока, оптимално би било зараду наставника повећати смањењем броја наставника. Имајући у виду кретање броја ученика и броја наставника, као и кретање вредности ученик-наставник рачуна у основном и средњем образовању на основу којег је уочен вишак наставног особља, ова мера повећања зараде наставника је могућа. Штавише, у одређеном броју студија (е.г. Воессманн анд Вест, 2006) утврђено је да оне земље које спроводе образовну политику запошљавања мањег броја наставника који су високо плаћени и са бољим квалификацијама остварују боље резултате у погледу квалитета образовања, посматраног међународно упоредивим тестовима, у односу на земље које спроводе образовну политику запошљавања већег броја наставника који су ниско плаћени и са лошијим квалификацијама. На овакав резултат утиче веза која постоји између зараде наставника и ученик-наставник рачуна. Наиме, резултати ових студија указују да је, у случају ограничених ресурса за образовање, оптималнија политика издвајања ресурса за високе зараде наставника пре него политика издвајања тих ресурса за смањење ученик-наставник рачуна. Примера ради, земље као што су Јапан и Сингапур годинама спроводе политику запошљавања мањег броја високо плаћених наставника, а чији ученици последиочно остварују значајне резултате на међународно упоредивим тестовима. Спровођење мере смањења броја наставника у основном и средњем образовању Србије, у циљу повећања зараде наставног особља на овим образовним нивоима, имајући у виду одређен степен неусклађености тражње и понуде у систему образовања и ниску вредност ученик-наставник рачуна, чини се оствариво. При чему је посебно важно, пре доношења и спровођења мере смањења наставничке популације, извршити детаљнију анализу кретања броја ученика и броја наставника по школским окружњима и нивоима образовања, како би се прецизно утврдило у којим школама и на којим предметима постоји вишак наставног особља. Односно, како је периоду који је био предмет анализе ове студије утврђено да је на нивоу основног и средњег образовања смањен број наставника са пуним радним временом, а повећан број наставника са непуним радним временом, треба испитати да ли је и којој мери могуће одређеном броју наставника који нису ангажовани пуно радно време повећати педагошку норму. Другим речима, смањење наставничке популације могло би се остварити смањењем броја наставника са непуним радним временом за које повећање педагошке норме није могуће. Такође, потребно је дефинисати критеријме на основу којих би ово смањење било спроведено, како се не би догодило да образовни систем напусти најквалитетније наставно особље. Један од даљих праваца ове студије односио би се управо на спровођење оваквог типа анализе.

Алтернатива мери смањења наставног особља у циљу повећања зараде наставника могла би бити децентрализација финансирања образовног система, односно увођење пер цапита финансирања у образовању у Србији. Наиме, пер цапита финансирање се заснива на принципу да финансије прате ученика, тако да се школама одобравају финансијска средства према броју ученика, који су подељени у различите групе према карактеристикама које утичу на различит ниво трошкова за њихово образовање. На пример, те карактеристике могу се односити на наставни план и програм који ученик прати, разред ученика, локацију школе коју ученик похађа, социјални статус породице из које ученик потиче. Дакле, укупна финансијска средства додељена одређеној школи добијају се као производ новчаног износа по ученику одређеног у складу са претходно наведеним карактеристикама и броја ученика у тој школи који одговарају тим карактеристикама. Основна идеја пер цапита финансирања образовног система јесте промена начина расподеле финансија за образовање тако да она буде ефикаснија и правичнија. Стога не изненађује чињеница да је овакав начин финансирања образовања уведен од стране одређеног броја европских земаља попут Велике Британије, Холандије, Шведске, Финске, Пољске, Словачке, Бугарске, Мађарске. С тим у вези, у некој од наредних студија могла би бити испитана могућност спровођења

оваквог начина финансирања образовног система у Србији, као и истражени ефекти таквог финансирања по зараду наставника.

Што се тиче родне заступљености наставника у Србији, и постојања родне неједнакости по питању руководећих функција, препоруке креаторима образовне политике у Србији би се односиле превасходно на подизање нивоа свести о образовном систему као родно равноправне организације, и подстицању синдиката у образовању и њихових чланова на промоцији родне једнакости међу наставничком популацијом. У складу са тим потребно је дефинисати стратегије једнакости у образовању, како би феномен феминизације наставног особља и са њим повезан феномен слабије плаћености наставничке професије могао да буде адекватно истражен. Такође, пожељно би било извршити правну институционализацију родне једнакости у погледу функција директора школа и декана факултета, доношењем посебних аката који би повећали шансе жена за стицањем руководећих функција по образовним нивоима. Наиме, УНЕСЦО је 2015. године промовисао упутство за спровођење родне једнакости у подучавању, којем је подстакао националне образовне системе на правну легализацију политика којима се увећава једнакост међу мушком и женском наставничком популацијом. Даљи правац ове студије могао би бити усмерен на истраживање ограничавајућих фактора који постоје по питању могућности жена да обављају руководеће функције у образовном систему Србије.

Креатори образовне политике у Србији, имајући у виду тренд старења наставног особља и негативних импликација које такав тренд може имати по квалитет образовног процеса, морају предузети правовремено мере интензивирања напора за повећањем атрактивности наставничке професије и доношењем планова за замену наставника која у будућности следи. С тим у вези, потребно је ангажовати маркетиншке агенције и агенције за регрутовање кадрова које би извршиле детаљну анализу понуде образовања у погледу мотивација и препрека у избору наставничке професије, и које би на основу те анализе развиле одговарајуће стратегије. При чему анализа мора бити заснована како на дипломцима који планирају да се баве подучавањем, тако и на дипломцима којима подучавање није избор, из разлога потпунијег разумевања избора професије наставника. Одређене земље, попут Велике Британије и Аустралије, су последњих година спровеле значајне кампање у циљу промовисања наставничке професије. Циљ ових кампања био је да се подучавање учини атрактивнијим и тиме привуку квалитетнији дипломци, са једне стране, и реши проблем старења наставног особља, са друге стране. Резултат наведених мера јесте да ове земље данас имају квалитетне образовне системе и да су наставничке популације ових земаља једне од најмлађих (Сцхлеицхер, 2011).

РЕФЕРЕНЦЕ

1. Allegretto, S., et al., 2011, *The teaching penalty: An update through 2010*, Economic Policy Institute
2. CPRE, 2014, *Seven trends: the transformation of the teaching force*, Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania
3. Dolton P., 2011, Marcenaro-Gutierrez O., „If you Pay peanuts do you get Monkeys? A Cross Country Comparison of Teacher Pay and Pupil Performance“, *Economic Policy*, vol.26(65), pages 5-55
4. Hanushek E., Kimko D., 2000, „Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations“, *American Economic Review*, vol.90(5), pages 1184-1208
5. Houston, R., 2009, „Teachers in history“, in Saha, L., Dworkin, G. (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, Springer
6. ILO, 2010, *The Gender Bias of the Teaching Profession*, Education International Publishing
7. Lee J., Barro R., 2001, „Schooling Quality in a Cross-Section of Countries“, London School of Economics and Political Science, *Economica*, vol.68 (272), pages 465-488
8. OECD, 2014, *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing
9. OECD, 2014, *The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) - 2013 Results*, OECD Publishing
10. OECD, 2015, *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter*, OECD Publishing
11. OECD, 2015, *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing
12. OECD, 2016, *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing
13. Schleicher, A., 2011, *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*, OECD Publishing
14. UNESCO, 2003, *Gender and Education for All: The Leap to Equality*, UNESCO Publishing
15. UNESCO, 2005, *EFA Global Monitoring Report 2005: Education for All: The Quality Imperative*, UNESCO Publishing
16. UNESCO, 2006, *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*, UNESCO Publishing
17. UNESCO, 2011, *Woman and the Teaching Profession, Exploring the feminisation Debate*, UNESCO Publishing
18. UNESCO, 2015, *A Guide for Gender Equality in Teacher Education Policy and Practices*, UNESCO Publishing
19. UNICEF, 2011, *Teachers: A Regional Study on Recruitment, Development and Salaries of Teachers in the CEECIS Region*, UNICEF Publishing

20. Vuksanovic, N., (2015), „The quality of education: notion, measurement and determinants“, *Conference Proceedings from 17th EBES Conference-Venice*, pp.606-632
21. Willms, J.D., 2006, *Learning Divides: Ten Policy Questions about the Performance and Equity of School and Schooling Systems*, UNESCO Institute for Statistics
22. Woessmann L., West M., 2006, „Class-Size Effects in School Systems Around the World: Evidence from Between-Grade Variation in TIMSS“, *European Economic Review*, vol.50(3), pages 695-736
23. World bank, 2004, *EFA-FTI Progress Report 2004*, World bank Publishing
24. <http://data.uis.unesco.org/>
25. <http://data.worldbank.org/topic/education/>
26. <http://opendata.mpn.gov.rs/>
27. <http://www.oecd.org/education/database>
28. <http://www.stat.gov.rs/>
29. <https://www.trezor.gov.rs/>

ПРОГРАМ ЗА КРЕИРАЊЕ ОБРАЗОВНИХ ПОЛИТИКА
НА ОСНОВУ ПОДАТАКА И РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА



ТАТЈАНА СКОЧАЈИЋ

**ЗАПОСЛЕНИ У ОБРАЗОВАЊУ АНАЛИЗА
СТРУЧНЕ СПРЕМЕ, МЕСЕЧНЕ ЗАРАДЕ,
СТАРОСТИ И РОДНЕ СТРУКТУРЕ НАСТАВНОГ
ОСОБЉА ПО РАДНИМ МЕСТИМА У
ОСНОВНОМ И СРЕДЊЕМ ОБРАЗОВАЊУ**

**ЗАПОСЛЕНИ У
ОБРАЗОВАЊУ АНАЛИЗА
СТРУЧНЕ СПРЕМЕ,
МЕСЕЧНЕ ЗАРАДЕ,
СТАРОСТИ И РОДНЕ
СТРУКТУРЕ НАСТАВНОГ
ОСОБЉА ПО РАДНИМ
МЕСТИМА У
ОСНОВНОМ И
СРЕДЊЕМ
ОБРАЗОВАЊУ**

САДРЖАЈ

1. РЕЗИМЕ	3
2. МЕЂУНАРОДНИ КОНТЕКСТ	3
3. ДЕФИНИСАЊЕ ПРОБЛЕМА	4
4. ЦИЉЕВИ ИСТРАЖИВАЊА	5
5. ИЗВОРИ ПОДАТАКА И МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА	6
6. ОБРАДА ПОДАТАКА И ПРИКАЗ РЕЗУЛТАТА АНАЛИЗЕ	7
6.1. ДЕМОГРАФСКА СТРУКТУРА НАСТАВНОГ ОСОБЉА У ОСНОВНОМ И СРЕДЊЕМ ОБРАЗОВАЊУ	7
6.1.1. РОДНА СТРУКТУРА НАСТАВНОГ ОСОБЉА У ОСНОВНОМ ОБРАЗОВАЊУ	7
6.1.2. РОДНА СТРУКТУРА НАСТАВНОГ ОСОБЉА У СРЕДЊЕМ ОБРАЗОВАЊУ	11
6.1.3. СТАРОСНА СТРУКТУРА НАСТАВНОГ ОСОБЉА У ОСНОВНОМ ОБРАЗОВАЊУ	15
6.1.4. СТАРОСНА СТРУКТУРА НАСТАВНОГ ОСОБЉА У СРЕДЊЕМ ОБРАЗОВАЊУ	18
6.2. ОДЛИВ НАСТАВНОГ КАДРА	21
6.2.1. ОДЛАЗАК НАСТАВНИКА У ПЕНЗИЈУ	21
6.2.2. СТАРЕЊЕ НАСТАВНИЧКЕ ПОПУЛАЦИЈЕ У ОСНОВНОМ ОБРАЗОВАЊУ	22
6.2.3. СТАРЕЊЕ НАСТАВНИЧКЕ ПОПУЛАЦИЈЕ У СРЕДЊЕМ ОБРАЗОВАЊУ	24
6.2.4. ОСИПАЊЕ НАСТАВНИКА У ДРУГЕ ПРОФЕСИЈЕ	27
6.2.4.1. ЗАРАДЕ	28
6.2.4.2. ДИСТРИБУЦИЈА ГОДИНА РАДНОГ СТАЖА НАСТАВНИКА	30
6.2.4.2.1 ДИСТРИБУЦИЈА РАДНОГ СТАЖА НАСТАВНИКА У ОСНОВНОМ ОБРАЗОВАЊУ	30
6.2.4.2.2 ДИСТРИБУЦИЈА РАДНОГ СТАЖА НАСТАВНИКА У СРЕДЊЕМ ОБРАЗОВАЊУ	34
6.3. НЕЗАПОСЛЕНИ НАСТАВНИЦИ: ЕВИДЕНЦИЈА НАЦИОНАЛНЕ СЛУЖБЕ ЗА ЗАПОШЉАВАЊЕ	37
7. ЗАКЉУЧАК И ПРЕПОРУКЕ	40
8. БИБЛИОГРАФСКЕ РЕФЕРЕНЦЕ	43
8.1. ЗАКОНИ И ПОДЗАКОНСКА АКТА	43
8.2. ИСТРАЖИВАЧКЕ ПУБЛИКАЦИЈЕ	44

1. РЕЗИМЕ

Ово истраживање се бави анализом кључних карактеристика пет наставничких профила у основном и средњем образовању у Србији са циљем постављања основе за базу података на којима ће се заснивати будуће планирање политике запошљавања наставника. Истраживање прави кратак осврт на домаћи и међународни контекст у којем се одвијају актуелне стратегије планирања запошљавања наставника, потом представља кључне налазе добијене статистичком анализом података преузетих из различитих база података, а који се тичу демографске структуре наставника, показатеља осипања и старења наставничке популације и незапослених наставника. Резултати истраживања указују на: општу феминизацију наставничке професије; варијације у пројекцијама старења појединих наставничких профила; касно улажење у наставничку професију и неостварен ризик за њено напуштање у случају појединих наставничких профила; чињеницу да наставници у Србији дуго траже запослење. Наставничка структура у Србији у неким случајевима прати доминантне трендове који се срећу у осталим европским земљама, али поседује и одређене специфичности – њих би нарочито требало имати у виду приликом креирања политике планирања запошљавања наставника.

2. МЕЂУНАРОДНИ КОНТЕКСТ

Чланице Организације за економску сарадњу и развој (OECD) последњих двадесет година говоре о својеврсној кризи наставничке професије. Она се у Европи претежно огледа у старењу наставничке популације, релативно ниским месечним примањима (посебно када је реч о основном и средњем образовању) и у неуједначеној родној структури у корист жена (59% светске популације наставника у 2004. години биле су жене), нарочито у домену основног образовања (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013 (3), UNESCO Institute for Statistics, 2006). Опадање привлачности наставничке професије, смањење броја студената – будућих наставника и напуштање професије представљају изазове са којима се европске земље суочавају (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013 (2)). Стопа раста броја наставника, с нагласком на област Источне и Централне Европе, опада од 2000. године паралелно са опадањем стопе раста ученичке популације. Процењује се да је у овом региону, само између 2000. и 2005. године, број ученика у нижим разредима основног образовања опао за скоро 15%. Ипак, у периоду од 2010. до 2015. уследио је раст (UNESCO Institute for Statistics, 2006: 14). Ови фактори утицали су на то да 12 образовних система у Европи има генералан проблем са недостатком квалификованог наставног особља, док 20 земаља има исти проблем у вези за извођењем наставе из појединих школских предмета (у већини случајева то су технички предмети, предмети из области информационих и комуникационих технологија, математике и страних језика) или географских области (најчешће у руралним пределима) (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013 (1): 51-2).

Већина земаља Европске уније од 2000. године развија стратегије за повећавање атрактивности наставничке професије са циљем привлачења и очувања квалитетног кадра. Једна од основних мера у том смислу јесте предвиђање понуде и потражње наставника, а две главне методе којима се земље у ту сврху служе односе се на планирање запошљавања наставника унапред и праћење кретања на тржишту рада. Док праћење тржишта рада подразумева разматрање општих трендова у радној снази, планирање унапред укључује демографске пројекције, анализу промена у наставничкој професији и у броју наставника на обуци, на дугорочној, средњорочној и краткорочној основи, на националном или регионалном нивоу. Неке земље користе једну од ове две методе, а неке их користе комбиновано. Планирање унапред практикују 22 европске земље, док њих 28 прати кретања на тржишту рада (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015: 102-3).

У својим пројекцијама глобалних потреба за наставницима до 2015. године, УНЕСКО наглашава разлику између анализе података о тренутној радној снази у просвети и анализе кретања наставника кроз систем (праћење иницијалног образовања наставника, њиховог запошљавања и изласка из професије). У контексту стварања образовних политика, анализа података о тренутној радној снази у школама предуслов је за процену трошкова система, док је анализа кретања наставног кадра један од главних елемената планирања образовања и запошљавања наставника. На крају, поред прикупљања и анализе података о наставничкој професији, за планирање је неопходно континуирано пратити те податке и посебно пратити индикаторе као што су: 1) пораст/смањење популације ученика, 2) стопа уписа ученика у одређени разред и 3) ефикасност система (када ђаци улазе у систем и како напредују кроз њега) (UNESCO Institute for Statistics, 2006: 21-2). Примера ради, праћење оваквих података показало је да у региону Централне и Источне Европе (као и у Западној Европи и Северној Америци) неће бити потребе за повећањем, већ за смањењем броја наставника у основном образовању до 2015. године, с обзиром на опадање стопе раста ученичке популације (UNESCO Institute for Statistics, 2006: 41-2).

3. ДЕФИНИСАЊЕ ПРОБЛЕМА

Анализе показују да се број ученика у Републици Србији у основном и средњем образовању од 1991. године континуирано смањује (UNESCO Institute for Statistics, 2006). Поред тога, друштвено-економски положај наставника се сматра лошим – наставници сматрају да њихова професија није довољно уважена, односно нису задовољни платама нити начином на који систем подстиче изврсност у професији (Станковић, Д., Теодоровић, Ј., Милин, В., Ђерић, И., Бодрожа, Б., Гутвајн, Н, 2012). Овим се потврђују резултати међународних истраживања, према којима су перцепција властитог занимања и задовољство наставног особља условљени не само висином примања, већ и друштвеним статусом саме професије (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013 (2): 213).¹

1. Привлачност наставничке професије није могуће недвосмислено дефинисати, будући да је реч о утиску пре него о научном појму. Лакше ју је разумети помоћу разматрања последица постојеће непривлачности (на пример, изостанак привлачности може да доведе до мањка наставника), од којих се неке могу прецизно измерити (мањак/вишак наставника), или се могу измерити посредно, узимајући у обзир факторе који би могли да је одреде (на пример, релативно висока плата, у поређењу са осталим професијама, добар друштвени статус итд.) (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013 (2): 12-3).

Документ којим се дефинише актуелни стратешки оквир за област образовања, Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године, изражава бојазан да на неким нивоима школског система и међу неким образовним профилима постоји суфицит, а да је у другима присутан дефицит квалификованих наставника, те да се одређени сегменти школског система суочавају с хиперпродукцијом или са осипањем наставног кадра (Службени гласник РС, број 107/2012).

Упркос таквим индикаторима, Србија је једна од свега три земље у Европи које немају политику праћења и планирања запошљавања наставника, поред Хрватске и Кипра. Она не практикује ни планирање запошљавања унапред, нити праћење постојећих кретања на тржишту рада, односно нема праксу анализе података о флукуацији и кретању наставног кадра и потреба за њим (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

Стога Стратегија указује на потребу за променама у овом сектору образовних политика, с дугорочним циљем афирмације наставничке струке и предлаже механизме који ће довести до пораста конкуренције, обезбедити сигурност запошљавања и пораст квалитета уписаних студената – будућих наставника: предвиђање потреба за запошљавањем наставника на свим нивоима образовања и усклађивање броја потребних наставника са бројем места финансираних из буџета на студијским програмима, као и стипендирање студената који студирају дефицитарне наставничке профиле (Службени гласник РС, број 107/2012: 145).

4. ЦИЉЕВИ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ овог истраживања јесте приказ демографске (родне и старосне) структуре постојећег наставног особља у основном и средњем образовању у Србији, као и анализа одабраних чинилаца који се тичу услова рада наставника – година радног стажа и просечне месечне плате, а на основу којих је могуће извести закључке о старењу наставничке професије и осипању наставника. Посебан циљ представља смештање фокуса истраживања на пет одабраних наставничких профила (1. наставници разредне наставе, 2. наставници математике, 3. наставници српског језика, 4. наставници информатике и 5. наставници историје), на различите нивое школског система (1. нижи разреди основног образовања, 2. виши разреди основног образовања, 3. средње стручне школе и 4. гимназије) и на регионалну припадност.

5.

ИЗВОРИ ПОДАТАКА И МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање се базира превасходно на подацима преузетим са портала отворених података, покренутог од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја, и то из база:

- еЦензус 2015/2016: основне и средње школе,
- база података о платама запослених у основним и средњим школама на месечном нивоу од маја 2015.

Поред тога, коришћени су и подаци о незапосленим наставницима за 2016. годину, добијени од Националне службе за запошљавање, као и подаци о зарадама, преузети из базе података Републичког завода за статистику.

Због ограничења и мањкавости у подацима из базе еЦенус, у случају основног образовања, од 66 180 уноса, коришћено је 50 327, од којих је сваки одговарао једном наставнику (6967 уноса из базе еЦенус одбачено је као неупотребљиво, док је остатак прошао кроз процедуру обједињавања). У случају средњег образовања, од 33 500 оригиналних уноса коришћено је 27 242 уноса (3028 уноса из базе еЦенус одбачено је као неупотребљиво).

Извештај ставља посебни фокус на следеће наставничке профиле: 1) наставнике разредне наставе, 2) наставнике математике, 3) наставнике српског језика, 4) наставнике информатике и 5) наставнике историје. Наставници разредне наставе одабрани су као специфична и велика категорија наставника у основном образовању. Остала 4 профила одабрана су с циљем да се обезбеди могућност компарације оних наставничких профила за чије осипање из професије постоји већи (информатика, математика), односно мањи (српски језик, историја) ризик.

На крају, подаци из базе еЦенус анализирани су и у односу на четири нивоа школског система: 1) ниже разреде основног образовања, 2) више разреде основног образовања, 3) средње стручне школе и 4) гимназије, као и у складу с поделом на 17 школских управа у Републици Србији (Београд, Ваљево, Зајечар, Зрењанин, Јагодина, Косовска Митровица, Крагујевац, Краљево, Крушевац, Лесковац, Ниш, Нови Сад, Пожаревац, Ранилуг, Сомбор, Ужице и Чачак).

6.

ОБРАДА ПОДАТАКА И ПРИКАЗ РЕЗУЛТАТА АНАЛИЗЕ

Централно поглавље извештаја састоји се из четири дела. Први део чини приказ демографске, родне и старосне структуре одабраних наставничих профила у основном и средњем образовању. Други део анализира број наставника који ће отићи у пензију у наредних 15 година. Трећи део анализе бави се осипањем наставника у друге професије, док последњи део прави осврт на незапослене наставнике који се налазе на евиденцији Националне службе за запошљавање.

6.1.

ДЕМОГРАФСКА СТРУКТУРА НАСТАВНОГ ОСОБЉА У ОСНОВНОМ И СРЕДЊЕМ ОБРАЗОВАЊУ

6.1.1.

РОДНА СТРУКТУРА НАСТАВНОГ ОСОБЉА У ОСНОВНОМ ОБРАЗОВАЊУ

У Републици Србији већину наставника у основним школама чине жене (72,7%), док је мушкараца мање од једне трећине (27,3%). Оваква структура се поклапа са доминантном сликом у већини европских земаља (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015: 19). Више разреде школског система прати нижи степен феминизације професије. То значи да је већа родна неравнотежа присутна међу наставницима у нижим разредима, где мушкарци чине мање од осмине популације (свега 14.5%), док удео мушкараца значајно расте у вишим разредима основне школе (34.5%). Жене представљају већину наставничке популације и у осталим европским земљама, а пропорција мушкараца и жена у њима прати исти тренд као и у случају Србије – на вишим нивоима школског система број мушкараца расте (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013 (3): 100).

Табела 1: Родна структура наставника у основном образовању у Републици Србији (%)

	Мушкарци	Жене
Нижи разреди основног образовања	14,5	85,5
Виши разреди основног образовања	34,5	65,5
Математика	35,3	64,7
Српски језик	13,9	86,1
Информатика	57,9	42,1
Историја	46,6	53,4

Расподела наставника према старости показује да жена има више у свим старосним групама. Проценат мушкараца је нешто већи у две најмлађе старосне групе, али, будући да је њихов удео значајно мањи од удела жена, не постоје назнаке да ће родна равнотежа у просвети нестати. Удео мушкараца, међутим, нагло расте у популацији најстаријих наставника (преко 60 година старости), и у нижим и у вишим разредима. Ова појава може се објаснити прописом који дозвољава женама да се раније пензионишу и који се може се срести у свим земљама Европе у којима постоје сличне законске одредбе (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015: 19), о чему ће бити више речи у наредном поглављу.

Слика 1: Проценат наставника и наставница разредне наставе према старосним групама

Слика 2: Проценат наставника и наставница у вишим разредима основног образовања према старосним групама



Мушкарци су у већини међу наставницима информатике (57,9%), а највећа родна равнотежа присутна је међу наставницима историје (жене чине 53,4% популације). Мушкараца је најмање међу наставницима српског језика (13,9%); у мањини су и када је реч о популацији наставника математике и најчешће чине једну трећину наставника тог профила.

Слика 3: Проценат наставника и наставница у вишим разредима основне школе по предметима



Табела 2: Родна структура наставника разредне наставе по школским управама (%)

ШКОЛСКА УПРАВА	Мушкарци	Жене
Београд	8,5	91,5
Ваљево	15,5	84,5
Зајечар	18,5	81,5
Зрењанин	20,4	79,6
Јагодина	20,6	79,4
Косовска Митровица	25,1	74,9
Крагујевац	11,6	88,4
Краљево	18,5	81,5
Крушевац	13,8	86,2
Лесковац	32,6	67,4
Ниш	20,4	79,6
Нови Сад	8,9	91,1
Пожаревац	12,9	87,1
Ранилуг	41,6	58,4
Сомбор	10,1	89,9
Ужице	18,3	81,7
Чачак	10,5	89,5

Школске управе у којима је највећи проценат мушкараца међу наставницима српског језика јесу Ранилуг, Лесковац, Косовска Митровица и Краљево, док је Град Београд управа са далеко најмањим процентом мушкараца међу наставницима српског језика, а слично је и у осталим великим управама. Родна равнотежа значајно је већа међу наставницима математике у свим школским управама. У популацији наставника информатике и историје мушкараца има далеко више. У неким управама они су у већини, а у другима чине близу половине популације.

Табела 3: Родна структура наставника виших разреда основног образовања у школским управама Београд, Нови Сад, Лесковац и Ранилуг (%)

Београд	Мушкарци (%)	Жене (%)
Виши разреди - сви наставници	24,9	75,1
Математика	16,8	83,2
Српски језик	8,7	91,3
Информатика	27,4	72,6
Историја	20,6	79,4
NOVI SAD	Мушкарци (%)	Жене (%)
Виши разреди - сви наставници	38,7	61,3
Математика	45	55

Српски језик	11,6	88,4
Информатика	56	44
Историја	42,6	57,4
LESKOVAC	Мушкарци (%)	Жене (%)
Виши разреди - сви наставници	49,3	50,7
Математика	51,5	48,5
Српски језик	27,1	72,9
Информатика	64,7	35,3
Историја	67,2	32,9
RANILUG	Мушкарци (%)	Жене (%)
Виши разреди - сви наставници	61,2	38,8
Математика	65,1	34,9
Српски језик	44,4	55,6
Информатика	69,6	30,4
Историја	70	30

6.1.2.

РОДНА СТРУКТУРА НАСТАВНОГ ОСОБЉА У СРЕДЊЕМ ОБРАЗОВАЊУ

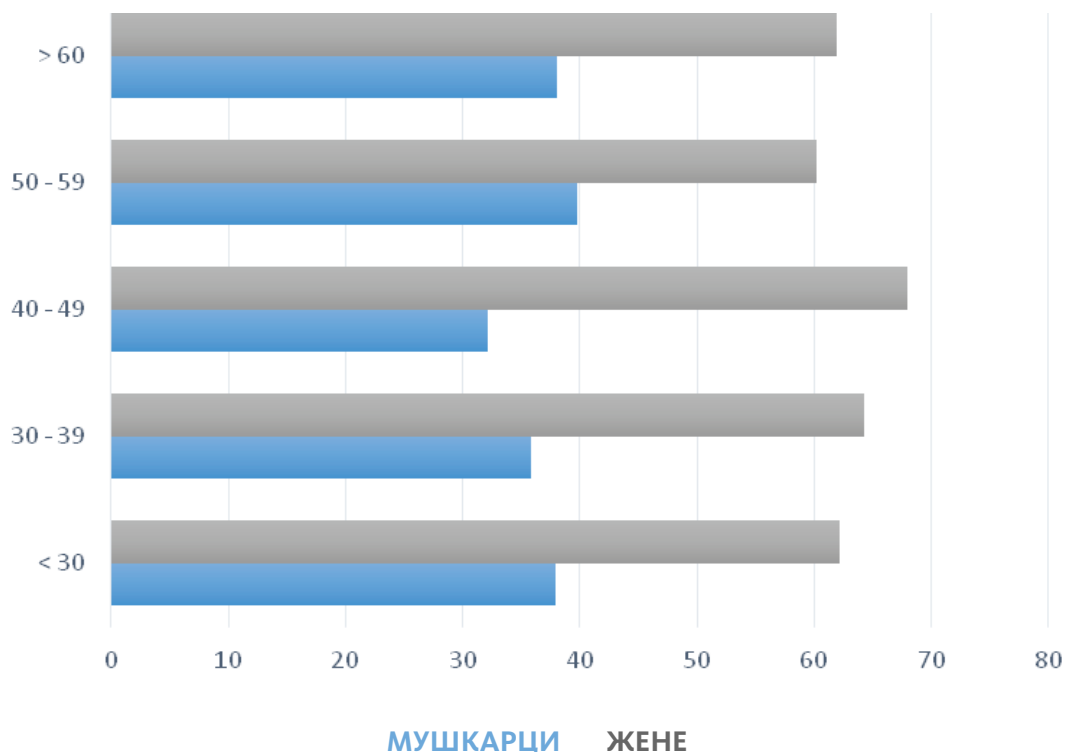
Проценат мушкараца већи је за скоро 10% у средњем него у основном образовању (38.1%) у Србији, док је присутна нешто већа равнотежа у средњем стручном образовању (39.5% мушкараца) него у гимназијама (32.6%).

Tabela 4: Rodna struktura nastavnika u srednjem obrazovanju u Republici Srbiji

	Мушкарци (%)	Жене (%)
Средње стручно образовање	39,5	60,5
Математика	36,1	63,9
Српски језик	12,9	87,1
Информатика	57	43
Историја	46,6	53,4
Гимназије	32,6	67,4
Математика	35,6	64,4
Српски језик	14,6	85,4
Информатика	43,8	56,3
Историја	50,2	49,8

За разлику од основног образовања, дистрибуција мушкараца и жена по старосним групама у средњем образовању остаје уједначена. Другим речима, удео мушкараца је стабилан и не расте у групи старости преко 60 година (креће се од 32% до 40%).

Слика 4: Удео наставника и наставница у средњем образовању према старосним групама



Као у случају основних школа, и у средњем образовању мушкарци су у већини међу наставницима информатике, а највећа родна равнотежа присутна је међу наставницима историје (у гимназијама су мушкарци у већини). Мушкараца је поново најмање међу наставницима српског језика, а у мањини су и међу наставницима математике.

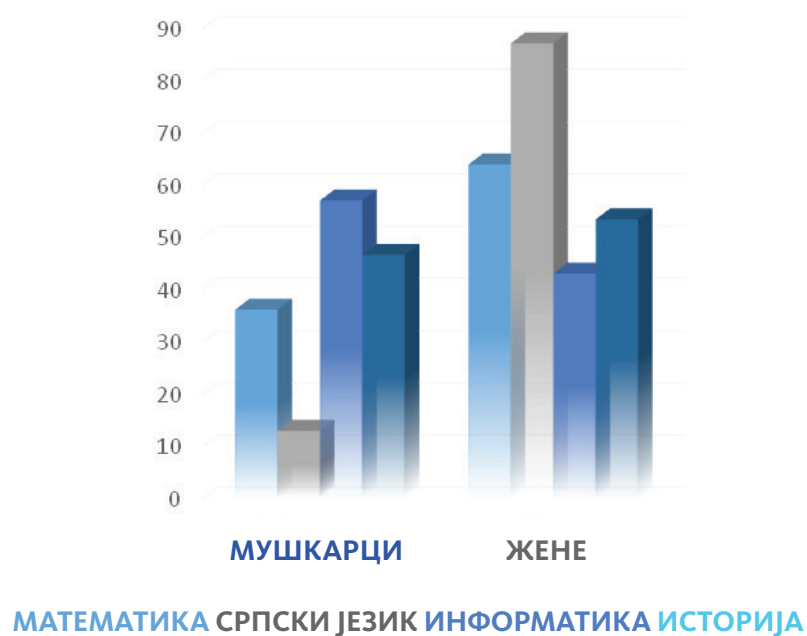
У средњем образовању такође је уочљива појава да су најбројније школске управе оне са најмањом родном равнотежом, иако је, свеукупно говорећи, равнотежа већа него у основним школама. Ипак, најмање наставника мушког рода у средњим стручним школама (31.1%) и гимназијама (25%) има у Београду. Мушкараца међу наставницима српског језика има најмање у највећим школским управама, док их је највише у Ранилугу. У већини осталих школских управа мушкарци не прелазе цифру од 16%. Мушкарци су у већини међу популацијом наставника информатике, али и ту изузетак представљају највеће школске управе.

Табела 5: Родна структура наставника у средњем стручном образовању, у школским управама Нови Сад, Ниш, Зајечар и Косовска Митровица

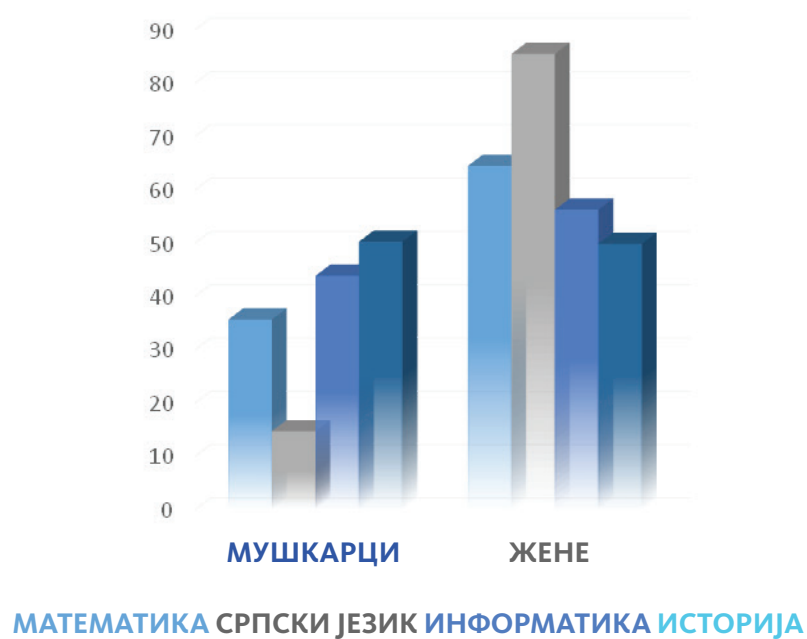
НОВИ САД	Мушкарци (%)	Жене (%)
Сви	35,9	64,1
Математика	31,6	68,4
Српски језик	10,5	89,5
Информатика	47,1	52,9
Историја	42,6	57,4
НИШ	Мушкарци (%)	Жене (%)
Сви	38,2	61,8
Математика	28,1	71,9
Српски језик	9	91
Информатика	64,8	35,2
Историја	53,8	46,2
КОСОВСКА МИТРОВИЦА	Мушкарци (%)	Жене (%)
Сви	51,4	48,6
Математика	61	39
Српски језик	17,2	82,8
Информатика	77,4	22,6
Историја	44,8	55,2
ЗАЈЕЧАР	Мушкарци (%)	Жене (%)
Сви	41,1	58,9
Математика	34,8	65,2
Српски језик	14,6	85,4
Информатика	66	34
Историја	56,3	43,8

Проценти су нешто уједначенији у гимназијама него у средњем стручном образовању, али и даље најбројније школске управе одликује најмања полна равнотежа (између 10% и 15% мушкараца). У средњим стручним школама мушкарци су у већини међу наставницима информатике у 13 школских управа, односно у 8 управа када је реч о гимназијама. За разлику од основних школа, међу наставницима историје у средњем образовању влада већа родна равнотежа, са изузетком Београда и Новог Сада, где жене чине две трећине популације. У 11 управа мушкарци чине већину наставника историје, и у средњим стручним школама, и у гимназијама.

Слика 5: Удео наставника и наставница у средњем стручном образовању по предметима



Слика 6: Удео наставника и наставница у гимназијама по предметима



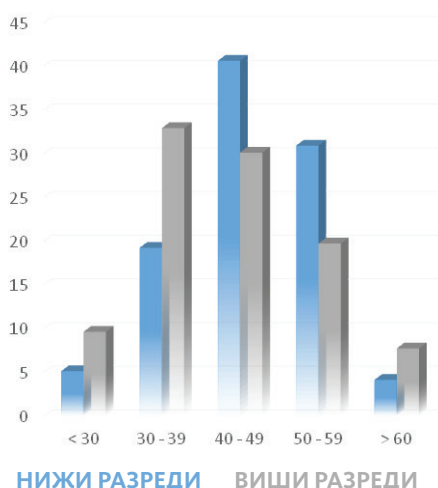
6.1.3.

СТАРОСНА СТРУКТУРА НАСТАВНОГ ОСОБЉА У ОСНОВНОМ ОБРАЗОВАЊУ

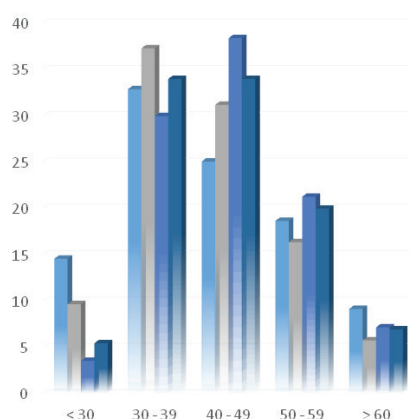
Просечна старост наставника у основној школи износи 43 године. Наставници нижих разреда су у просеку старији (45,5 година) од наставника виших разреда (42,7 година). Они имају већи број година стажа – 18,8, док наставници виших разреда имају у просеку 13,9. Најмањи број година стажа имају наставници информатике (11,5), а највећи наставници историје (13,5).

Гледајући расподелу наставника по старосним групама, можемо да закључимо да су наставници нижих разреда нешто старији од наставника виших разреда. Најмлађи кадар чине наставници математике и српског језика.

Слика 7: Структура наставника у основном образовању према старосним групама



Слика 8: Структура наставника виших разреда основног образовања према старосним групама



У случају нижих разреда основне школе, „најстарија“ школска управа је Јагодина (47,3), а „најмлађа“ Краљево (43). Када је реч о вишим разредима, наставници са највећом просечном старошћу раде у школској управи Ниш (44,1), док најмлађи наставници припадају школској управи Ранилуг (38,2).

Међу наставницима нижих разреда основне школе најмање је оних који припадају старосној групи до 30 година – ови проценти се крећу од 2,2% у Чачку до 10,2% у Косовској Митровици. Млађих од 40 година има у значајно већем броју. Када је реч о наставницима нижих разреда основне школе, најмање „подмлађене“ школске управе су Ниш, Зајечар, Нови Сад и Зрењанин. Проценат старијих од 60 година креће се у интервалу од 2% до 6%..

Табела 6: Старосна структура наставника разредне наставе по школским управама

	Старосне групе - %				
	<30	30-39	40-49	50-59	>60
Београд	7	24,4	35,4	29,7	3,5
Ваљево	5,8	15,4	42	32,9	3,9
Зајечар	2,6	13,2	47,6	32,2	4,4
Зрењанин	4	14,8	39,6	39,8	1,9
Јагодина	2,4	17	37,4	38,1	5,2
Косовска Митровица	10,2	24,6	25,4	14,1	25,7
Крагујевац	4,2	21,6	44,3	24,1	5,8
Краљево	6,1	30	43,1	15	5,8
Крушевац	6,7	16,3	48,9	26,1	2,1
Лесковац	3,3	18,3	36,3	37,1	5
Ниш	4,2	10,3	47,7	33,1	4,8
Нови Сад	4	14,8	42,9	35,8	2,4
Пожаревац	7,4	18,5	51,8	16,9	5,4
Ранилуг	9,5	32,4	21,2	29,2	16,8
Сомбор	2,4	20,2	38,8	37,3	1,2
Ужице	7	29	32	28,8	3,3
Чачак	2,2	23,2	48	24,2	2,4

У случају наставника виших разреда основне школе, у „најподмлађеније“ школске управе убрајају се Ваљево, Косовска Митровица и Ранилуг, а међу најмање „подмлађенима“ су Београд и Ниш. Популација старијих од 60 година обухвата од 6% до 10% наставника у свим школским управама, са изузетком Ранилуга.

Најстарији наставнички профили, према школским управама, јесу профили наставника историје и математике.

Табела 7: Старосна структура наставника виших разреда основног образовања у школским управама Београд, Ваљево, Косовска Митровица, Ниш и Ранилуг

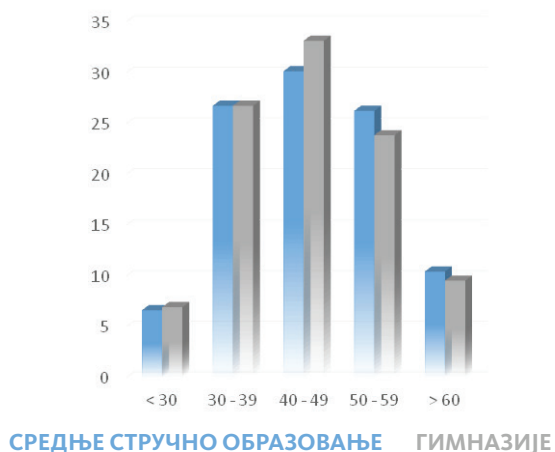
	Старосне групе - %				
БЕОГРАД	<30	30-39	40-49	50-59	>60
Виши разреди – сви наставници	5,9	30,9	34	21,4	7,7
Математика	9,1	35,5	26,7	20,7	7,9
Српски језик	4	35,8	32,8	21,9	5,6
Информатика	6,4	34,7	33,1	20,8	5
Историја	3,5	28,8	28,7	26,9	10,2
ВАЉЕВО	<30	30-39	40-49	50-59	>60
Виши разреди – сви наставници	13,5	33,8	23,4	21,1	8,2
Математика	17,2	36,4	12,9	21,5	12
Српски језик	16,9	35,6	25,1	16,5	6
Информатика	10,4	29	25,9	26,4	8,3
Историја	4,6	29,6	28,7	26,9	10,2
КОСОВСКА МИТРОВИЦА	<30	30-39	40-49	50-59	>60
Виши разреди – сви наставници	19,6	34,6	21	15,1	9,6
Математика	32,3	25,3	17,2	13,1	12,1
Српски језик	19,1	31,6	22,1	14	13,2
Информатика	25,5	25,5	29,4	16,7	2,9
Историја	9,3	31,5	33,3	14,8	11,1
НИШ	<30	30-39	40-49	50-59	>60
Виши разреди – сви наставници	6,9	28,9	33,2	22,8	8,4
Математика	12,9	23,4	24,4	29,8	9,5
Српски језик	6,9	31,7	43,4	12	6
Информатика	6,8	18,7	37,1	31	6,5
Историја	5,3	44,7	28,8	15,9	5,3
РАНИЛУГ	<30	30-39	40-49	50-59	>60
Виши разреди – сви наставници	25,4	37,1	16,4	17,1	3,9
Математика	11,6	23,3	16,3	39,5	9,3
Српски језик	14,8	25,9	11,1	38,9	9,3
Информатика	34,8	43,5	17,4	4,3	0
Историја	20	50	10	20	0

6.1.4.

СТАРОСНА СТРУКТУРА НАСТАВНОГ ОСОБЉА У СРЕДЊЕМ ОБРАЗОВАЊУ

Просечна старост наставника средњих школа нешто је већа и износи 45 година, а просечан број година стажа је 14. Старосна структура наставника је уједначена у средњим стручним школама и у гимназијама.

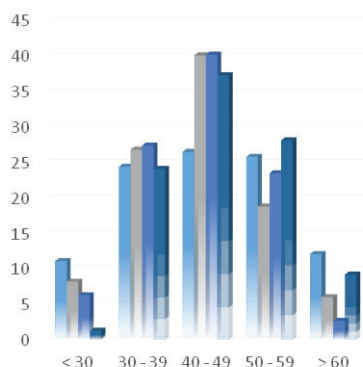
Слика 9: Структура наставника у средњем образовању према старосним групама



Највећи стаж имају наставници математике и историје, који се креће између 14 и 17 година. Најмлађи су наставници математике и српског језика, а у просеку најмање наставника у најмлађој старосној групи има у гимназијама, и то међу наставницима историје (свега 1,3%).

Слика 10: Структура наставника у средњем стручном образовању према старосним групама



Слика 11: Структура наставника у гимназијама према старосним групама**МАТЕМАТИКА СРПСКИ ЈЕЗИК ИНФОРМАТИКА ИСТОРИЈА**

Најмлађа школска управа у средњем стручном образовању је Ранилуг (40,7), а најстарија Београд (46,5). Ранилуг има у просеку најмлађе наставнике гимназија (37,3), док су најстарији наставници гимназија запослени у Пожаревцу (46,5).

Млађих од 30 година у средњем стручном образовању најмање има у Београду, Крагујевцу и Крушевцу (испод 5%), а највише у школским управама Ранилуг и Косовска Митровица (око 14%). Старијих од 60 година највише има међу наставницима математике и историје, у неким случајевима и преко 20%. Осталих наставничких профила у овој старосној групи има далеко мање.

Табела 8: Старосна структура наставника виших разреда основног образовања у школским управама Пожаревац, Крушевац, Чачак, Зрењанин и Ранилуг

	Старосне групе - %				
	<30	30-39	40-49	50-59	>60
ПОЖАРЕВАЦ					
Гимназије-сви наставници	2,1	20,5	40,5	26,3	10,5
Математика	4,8	14,3	42,9	28,6	9,5
Српски језик	4,5	13,6	45,5	31,8	4,5
Информатика	0	16,7	58,3	20,8	4,2
Историја	0	27,3	18,2	45,5	9,1
КРУШЕВАЦ					
Гимназије-сви наставници	5,9	16,8	41,2	19,3	16,8
Математика	0	20	40	0	40
Српски језик	0	20	60	20	0
Информатика	14,3	14,3	71,4	0	0
Историја	0	0	100	0	0

ЧАЧАК	<30	30-39	40-49	50-59	>60
Гимназије-сви наставници	8,4	27,1	31,6	24,5	8,4
Математика	14,3	21,4	0	21,4	42,9
Српски језик	0	17,6	47,1	23,5	11,8
Информатика	15,4	30,8	38,5	15,4	0
Историја	0	30	40	30	0
ЗРЕЊАНИН	<30	30-39	40-49	50-59	>60
Гимназије-сви наставници	8,6	25,9	31,9	23,3	10,3
Математика	18,6	11,6	11,6	37,2	20,9
Српски језик	10,8	27	35,1	18,9	8,1
Информатика	4,9	29,3	43,9	17,1	4,9
Историја	0	15,4	38,5	30,8	15,4
РАНИЛУГ	<30	30-39	40-49	50-59	>60
Гимназије-сви наставници	23,8	41,3	20	11,3	3,8
Математика	30	40	20	10	0
Српски језик	33,3	22,2	44,4	0	0
Информатика	14,3	57,1	28,6	0	0
Историја	0	50	0	25	25

6.2.

ОДЛИВ НАСТАВНОГ КАДРА

У овом поглављу анализирамо напуштање наставничке професије на два начина: анализом броја наставника који одлазе у пензију и анализом осипања наставника у друге професије.

6.2.1.

ОДЛАЗАК НАСТАВНИКА У ПЕНЗИЈУ

У услове за одлазак просветних радника у пензију, дефинисане трима законима (Законом о основама система образовања и васпитања, Законом о раду и Законом о пензијском и инвалидском осигурању), недавне измене законских прописа унеле су додатне недоумице. Законом о изменама и допунама Закона о основама система образовања и васпитања престала је да важи одредба по којој наставнику, васпитачу и стручном сараднику престаје радни однос на крају школске године у којој наврши 40 година стажа осигурања или 65 година живота и најмање 15 година стажа осигурања. Дописом надлежног министарства из августа 2015. године услови за одлазак у пензију за осигуранике запослене у просвети изједначени су са условима за осигуранике из осталих професија утолико што је предвиђена примена прописа из области рада Закона о начину одређивања максималног броја запослених у јавном сектору – уведена је одредба према којој за жене важе другачији услови за пензију.² Међутим, решењем Уставног суда Србије суспендована је одредба на основу члана 20. Закона о начину одређивања максималног броја запослених у јавном сектору, будући да је у супротности са Уставом Републике Србије, који забрањује сваку дискриминацију, непосредну или посредну, по било ком основу („Службени гласник РС“, број 68/15). У складу с тим, у анализи броја наставника који испуњавају услов за пензију руководили смо се чланом 144. Закона о основама система образовања и васпитања („Службени гласник РС“, бр. 72/09, 52/11, 55/13 и 35/15) и узели смо у обзир оне наставнике и васпитаче којима:

„...престаје радни однос на крају школске године у којој наврши 40 година стажа осигурања или 65 година живота и најмање 15 година стажа осигурања“.

Број наставника у основном и средњем образовању који стичу услов за пензијско осигурање рачунали смо у петогодишњим интервалима, односно у наредних 5, 10 и 15 година.

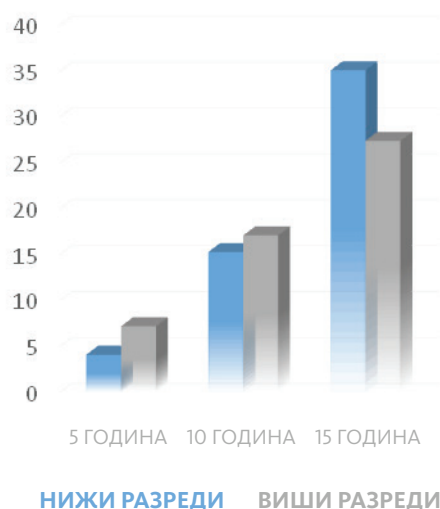
2. Осигураница која наврши најмање 15 година стажа осигурања стиче право на пензију када наврши у 2015. години 60 година и 6 месеци живота, у 2016. години 61 годину живота, у 2017. 61 годину и 6 месеци живота и тако даље.

6.2.2.

СТАРЕЊЕ НАСТАВНИЧКЕ ПОПУЛАЦИЈЕ У ОСНОВНОМ ОБРАЗОВАЊУ

Наставници разредне наставе представљају старију популацију и популацију са више година радног стажа од наставника виших разреда основног образовања. У наредних 10 година нешто је већи проценат наставника виших него наставника нижих разреда који ће стећи услов за одлазак у пензију. Међутим, у интервалу између 10 и 15 година проценат наставника разредне наставе који ће отићи у пензију нагло расте, док тај тренд у случају наставника виших разреда стагнира.

Слика 12: Проценат наставника у основном образовању који ће испунити услове за одлазак у пензију у наредних 15 година



То значи да је значајно нижи проценат наставног кадра који ће се пензионисати у наредних 15 година од оног забележеног на нивоу Европске уније, посебно у случају наставника виших разреда основног образовања (око 40% у земљама Европске уније) (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015: 20).

Табела 9: Проценат наставника основног образовања који ће стећи услов за одлазак у пензију у наредних 5, 10 и 15 година (%)

	за	5 година	10 година	15 година
Наставници разредне наставе		4,1	15,3	35,1
Наставници виших разреда		7,2	17,1	27,4
Математика		6,8	14,8	22,9
Српски језик		4,7	11	18,5
Информатика		2,2	5,9	10,3
Историја		6,6	16,1	26

У наредних 5 година, у већини школских управа ће се пензионисати између 2% и 6% наставника, у наредних 10 година између 10% и 20% наставника, односно између 20% и 35% у наредних 15 година.

Табела 10: Проценат наставника разредне наставе који ће стећи услов за одлазак у пензију у наредних 5, 10 и 15 година (по школским управама) (%)

	за	5 година	10 година	15 година
Београд		3,5	14,1	33,2
Ваљево		3,9	15,7	36,8
Зајечар		4,4	18,2	36,6
Зрењанин		1,9	13	41,7
Јагодина		5,2	22,8	43,3
Косовска Митровица		25,1	33,7	39,8
Крагујевац		5,8	12,3	29,9
Краљево		5,6	10	20,7
Крушевац		2,1	9	28,2
Лесковац		5	22,8	42,1
Ниш		4,8	16,2	37,8
Нови Сад		2,4	15	38,2
Пожаревац		5,3	10,3	22,3
Ранилуг		16,8	33,6	46
Сомбор		1,2	18,2	38,5
Ужице		3,3	14,6	32,1
Чачак		2,4	7,1	26,6

Тренд старења у наредних 15 година у највећој мери је уочен међу популацијом наставника математике. Најмање наставника који ће стећи услов за пензију у овом периоду јесу наставници српског језика, док између школских управа највише варира старост наставника информатике. Тренд старења у следећих 15 година највише је изражен у школској управи Ранилуг, и то у случају наставника математике и српског језика, односно у школским управама Краљево, Лесковац и Ужице у случају наставника историје. За 15 година највише наставника информатике биће потребно у школским управама Београд, Ваљево и Ниш.

Табела 11: Проценат наставника виших разреда основног образовања који ће се пензионисати у наредних 15 година (по школским управама) (%)

	Математика	Српски језик	Информатика	Историја
Београд	28,6	27,5	34,7	29,2
Ваљево	33,5	22,5	34,7	37
Зајечар	35,5	16,4	17,4	21,2
Зрењанин	32,8	24	21,2	29,5
Јагодина	20,7	18,4	17,7	31,9
Косовска Митровица	25,3	27,2	19,6	25,9
Крагујевац	29,6	19,1	28,5	27,4
Краљево	29,5	24	24,3	45,7
Крушевац	20,6	21,6	15,9	29,7
Лесковац	35,3	22,1	30,1	49,7
Ниш	39,3	18	37,4	21,2
Нови Сад	26,8	19,8	24,6	35
Пожаревац	30,2	19,8	27,5	28,1
Ранилуг	48,8	48,1	4,3	20
Сомбор	19,3	28	28,9	32
Ужице	32,8	19,8	28,1	40,7
Чачак	20,2	19,8	15,7	32

6.2.3.

СТАРЕЊЕ НАСТАВНИЧКЕ ПОПУЛАЦИЈЕ У СРЕДЊЕМ ОБРАЗОВАЊУ

У средњем стручном образовању у наредних 5 година услов за пензијско осигурање стећи ће у просеку 9,6% наставника, у наредних 10 година 21,2%, а у наредних 15 година 37%. У случају гимназија, проценти су незнатно мањи.

Слика 13: Проценат наставника у средњем образовању који ће испунити услове за одлазак у пензију у наредних 15 година



Слични трендови старења као у основном образовању забележени су у средњем стручном образовању: највећи тренд старења уочен је у популацији наставника математике, потом информатике и историје, а најмањи у случају наставника српског језика.

Слика 14: Проценат наставника у средњем стручном образовању који ће испунити услов за одлазак у пензију у наредних 15 година



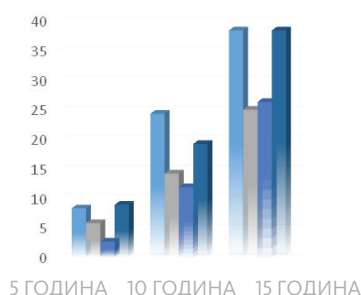
Када је реч о анализираним наставничким профилима и појединим школским управама, у средњем стручном образовању затичемо већи тренд старења у наредном периоду него што је то случај у основном образовању. С друге стране, потребно је нагласити да се веће разлике уочавају између различитих наставничких профила унутар школских управа него између самих школских управа у целини. Око половине наставника биће пензионисано у 5 школских управа, и то у случају профила математике, информатике и историје. Тренд старења међу наставницима средњег стручног образовања у школској управи Ранилуг није забележен, за разлику од популације наставника основног образовања.

Табела 12: Проценат наставника у средњем стручном образовању који ће се пензионисати у наредних 15 година (по школским управама) (%)

за 15 година	Математика	Српски језик	Информатика	Историја
Београд	38,4	33,6	41,8	42
Ваљево	52,6	21,5	50	35,2
Зајечар	37	22,2	22,6	25
Зрењанин	47,8	25	33,3	28,2
Јагодина	37	25,5	38,6	38,9
Косовска Митровица	22,2	18,8	8,8	20,7
Крагујевац	56,8	20,6	29	17,3
Краљево	29,9	17,2	26,8	30,3
Крушевац	45,6	13,5	44,2	31,2
Лесковац	35,9	15,8	38,9	26,6
Ниш	49,2	20,2	35,9	25,6
Нови Сад	31,6	22,3	33	26,2
Пожаревац	37,7	16	40,6	30
Ранилуг	17,8	25	0	20
Сомбор	40,6	23,7	35	31,6
Ужице	39,6	22,4	38,9	52,6
Чачак	38,3	6,2	36,3	50

Тренд старења наставника изгледа нешто другачије међу популацијом наставника гимназија само у случају наставника информатике (у наредних 15 година пензионисаће се око 9% мање ових наставника).

Слика 15: Проценат наставника у гимназијама који ће испунити услов за одлазак у пензију у наредних 15 година



Расподела по школским управама показује сличне податке: тренд старења посебно је изражен међу популацијом наставника математике и историје у појединим школским управама, као што је забележено и у средњим стручним школама. Старење наставника информатике, гледано по школским управама, значајно је спорије.

Табела 13: Проценат наставника у гимназијама који ће се пензионисати у наредних 15 година (по школским управама)

за 15 година	Математика	Српски језик	Информатика	Историја
Београд	31	27,6	30,3	39,2
Ваљево	47,6	20	26,1	62,5
Зајечар	31,2	7,6	23,5	42,9
Зрењанин	58,1	27	21,9	46,2
Јагодина	56,4	43,8	60,2	25
Косовска Митровица	12,5	28,5	20	44,4
Крагујевац	37,3	29,2	35	66,6
Краљево	31,4	14,7	11,1	58,4
Крушевац	40	20	0	0
Лесковац	47,3	16,2	38,7	47,8
Ниш	38	15,6	18,1	16,6
Нови Сад	34,3	29,4	23,4	24,3
Пожаревац	38,1	36,3	25	54,6
Ранилуг	10	0	0	50
Сомбор	44,8	24,2	54	28,5
Ужице	58,4	23,3	11,1	26,3
Чачак	64,5	35,3	15,3	30

6.2.4.

ОСИПАЊЕ НАСТАВНИКА У ДРУГЕ ПРОФЕСИЈЕ

Осипање наставника, односно њихово напуштање професије, показало се као политички осетљива тема, па надлежне институције у многим земљама не пружају много података о њој. Иако одређена истраживања претпостављају да у неким државама чак 10% наставника на почетку каријере напушта професију, за велики број њих не постоје подаци о томе (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013 (2): 42). Међутим, они подаци који јесу доступни указују на то да је, у случају оних земаља у којима је стопа осипања наставника ниска, у питању или то што је наставничка професија очувала своју привлачност, или је реч о томе да економска ситуација у земљи обесхрабрује наставнике да напусте школу. Као пример за последњи случај, истраживања наводе Грчку, у којој „нико не напушта јавни зарад приватног сектора“ (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013 (2): 43).

Како бисмо мапирали напуштање професије међу наставницима, а будући да ова анализа не укључује квантитативно истраживање, спровели смо две методе применљиве на расположиве показатеље осипања наставног особља. Упоредили смо 1) просечну месечну плату наставника са просечном месечном платом у другим делатностима, углавном у приватном сектору, и спровели смо 2) анализу дистрибуције година радног стажа наставника. Први метод има за циљ идентификовање наставничких профила за којима постоји потенцијална потражња на тржишту рада па, следствено томе, и опасност за напуштање наставничке професије. Издвојили смо оне делатности које могу бити еквивалентне одабраним наставничким профилима и упоредили њихова месечна примања. Помоћу другог метода покушали смо да, на основу анализе дистрибуције година стажа, реконструирамо кретање наставника кроз систем, односно њихово задржавање у професији и напуштање.

6.2.4.1.

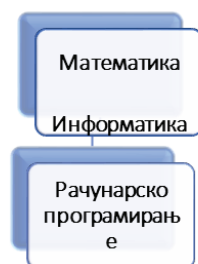
ЗАРАДЕ

Зараде наставног особља се сматрају значајним фактором привлачности наставничке професије, односно важним узроком (не)задовољства запослених наставника (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013 (1): 54). Поред тога, истраживања су показала да висина плате може бити један од предиктора постигнућа ученика (Dolton, P., Marcenaro-Gutierrez, O.D., 2011), па је можемо сматрати битним елементом планирања унапређења система образовања.

Месечна примања наставника, васпитача и стручних сарадника у основном и средњем образовању јесу доминантна тема из области образовања о којој шири јавност у Србији расправља; о висини месечних примања запослених у просвети је нарочито говори током текуће финансијске кризе и мера штедње које су поводом ње предузете. Будући да је држава, услед великог дефицита буџета, у претходном периоду била приморана да смањи расходе, односно јавни дуг, први су се на том путу нашли службеници у јавном сектору, којима је 2013. године „замрзнут“ раст плата (Фискални савет, 2015).

На основу класификације делатности којима се служи Републички завод за статистику³, издвојили смо делатности из приватног сектора еквивалентне одабраним наставничким профилима. Уз овако дефинисане еквивалентне области рада, не узимамо у обзир могућност рада у делатности за коју лице није стекло формално образовање.

Слика 16: Еквивалентни профили у приватном сектору за наставничке профиле математика и информатика

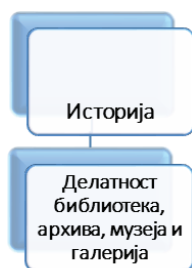


Наставници математике и информатике представљају профиле одговарајуће за сектор информисања и комуникација, за рачунарско програмирање и консултантске делатности. Просечна бруто зарада за овај профил је око 4 пута већа од месечне зараде наставника, у основном и средњем образовању.

3. Законски основ за ову класификацију представљају Закон о класификацији делатности, Уредба о класификацији делатности и Уредба о методологији за разврставање јединица разврставања према класификацији делатности (односи се на примарне регистрационе органе).

Слика 17: Еквивалентни профили у приватном сектору за наставнички профил српски језик

Наставници српског језика припадају профилима одговарајућем за сектор информисања и комуникација. Просечне бруто зараде у овом сектору веће су за око 40% од месечне бруто плате наставника.

Слика 18: Еквивалентни профили у приватном сектору за наставнички профил историја

Наставницима историје одговара сектор уметности, забаве и рекреације, за делатности библиотека, архива, музеја и галерија. Бруто примања у овим делатностима већа су за око 10% од плате наставника.

Табела 14: Просечна месечна бруто зарада у јавном и приватном сектору за Новембар 2015 ⁴.

ЈАВНИ СЕКТОР (РСД)		ПРИВАТНИ СЕКТОР (РСД)		
Образовање	Уметност, забава и рекреација	Сектор информисања и комуникација		
Наставник, васпитач и стручни сарадник	Delatnost biblioteka, arhiva, muzeja i galerija	Рачунарско програмирање и консултантске делатности	Издавачке делатности	Информационе услужне делатности
Основно образовање:	60 462,00	285 245,00	71 912,00	67 424,00
57 491,88				
Средње образовање:				
56 038,35				

4. Подаци о платама у приватном сектору преузети су из веб странице Републичког завода за статистику, 2016.

Поред тога, треба имати у виду неколико карактеристика тржишта приватног сектора. Информатичко тржиште у Србији одликује убрзан раст – просечна стопа раста од око 12% (Привредна комора Србије, 2017). Индустије засноване на ауторским и сродним правима, којима припада читав сектор информисања и комуникација, бележе умерен тренд раста, док је развој посебно динамичан у области софтвера и база података, а мање убрзан у области штампе и књижевности (Радуловић, Б., Поповић, Д., Алексић, Д., 2014). Такође, треба нагласити да делатности библиотека, архива, музеја и галерија у највећој мери припадају јавном, а не приватном сектору. Самим тим, можемо закључити да је највећи потенцијал за осипање у друге професије уочен међу популацијом наставника информатике и математике, нешто мањи међу наставницима српског језика, а најмањи у случају наставника историје и разредне наставе.

6.2.4.2.

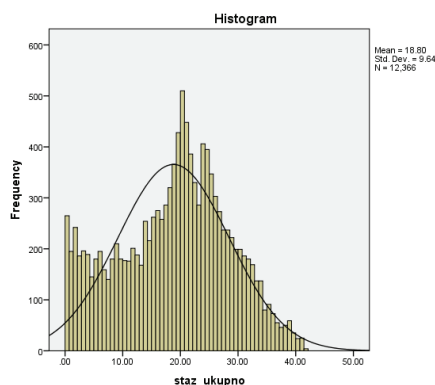
ДИСТРИБУЦИЈА ГОДИНА РАДНОГ СТАЖА НАСТАВНИКА

Преглед дистрибуције година радног стажа наставника треба да нам пружи увид у кретање наставника кроз систем током каријере, односно да покаже у којој мери наставници остају у професији од почетка до краја свог радног века. На основу прегледа дистрибуције година стажа и година старости, у односу на тзв. нормалну, односно Гаусову дистрибуцију, покушали смо да закључимо у којој мери наставно особље напушта систем раније, односно пре него што испуни услове за пензијско осигурање, а када улази у професију.

6.2.4.2.1

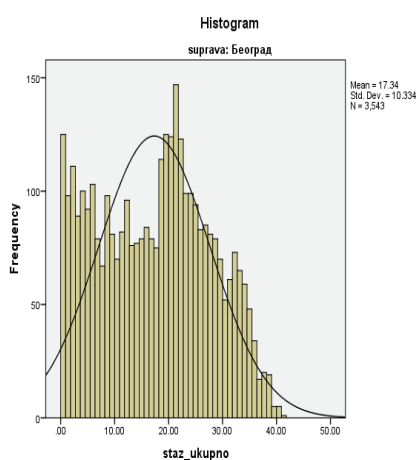
ДИСТРИБУЦИЈА ГОДИНА РАДНОГ СТАЖА НАСТАВНИКА У ОСНОВНОМ ОБРАЗОВАЊУ

Слика 19: Дистрибуција наставника нижих разреда основних школа према годинама радног стажа

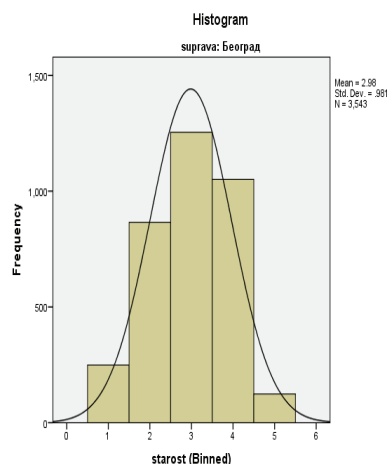


Наставнике нижих разреда основних школа на нивоу Републике Србије одликује најдужи радни стаж (18,8 година), а дистрибуција година стажа је асиметрична. Највише је наставника концентрисано у интервалу између 20 и 25 година радног стажа, док је већа концентрација наставника у вишим вредностима, са већим бројем година стажа

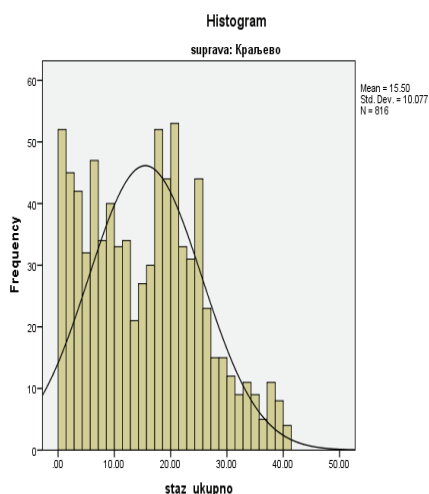
Када је реч о школским управама, дистрибуцију стажа приближну нормалној налазимо само у Зајечару и Лесковцу. Остале школске управе одликује асиметрична дистрибуција стажа, која не одступа много од дистрибуције на нивоу Србије. У неким случајевима налазимо оно што се назива мултимодалном расподелом, која се јавља када у расподели постоји више резултата са високом фреквенцијом. Такав пример се може наћи у Београду, где доминирају наставници са стажом већим од просечног и наставници који су на самом почетку каријере. Удео наставника који имају између 10 и 20 година стажа знатно је мањи, док, истовремено, највише има наставника који својим годинама старости могу да одговарају тим годинама стажа и имају између 30 и 50 година. Сличну расподелу стажа и старосних група затичемо у Краљеву, Ранилугу и Ужицу. Можемо претпоставити да и ови наставници улазе у систем нешто касније.



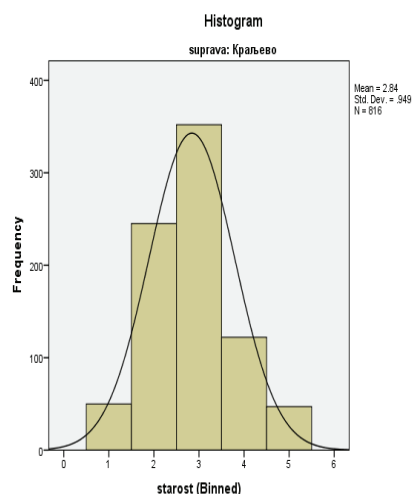
Слика 20: Дистрибуција наставника нижих разреда основног образовања према годинама радног стажа у школској управи Београд



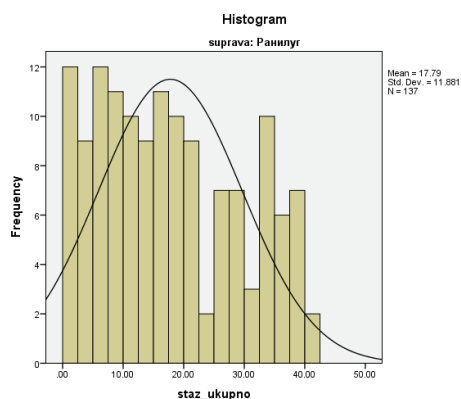
Слика 21: Дистрибуција наставника нижих разреда основног образовања према старосним групама у школској управи Београд



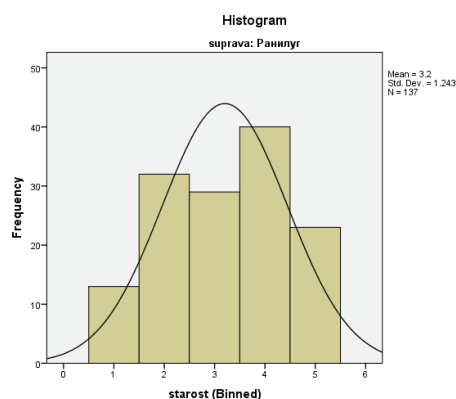
Слика 22: Дистрибуција наставника нижих разреда основног образовања према годинама радног стажа у школској управи Краљево



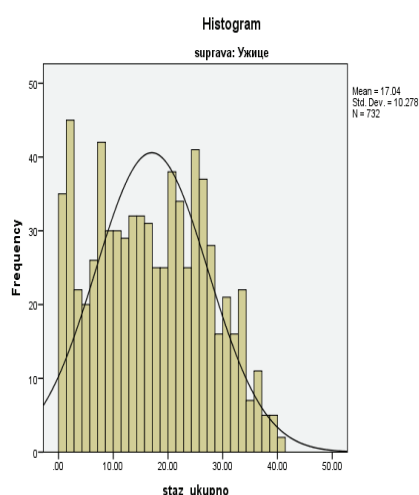
Слика 23: Дистрибуција наставника нижих разреда основног образовања према старосним групама у школској управи Краљево



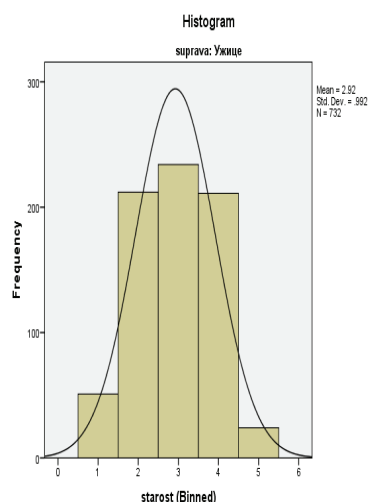
Слика 24: Дистрибуција наставника нижих разреда основног образовања према годинама радног стажа у школској управи Ранилуг



Слика 25: Дистрибуција наставника нижих разреда основног образовања према старосним групама у школској управи Ранилуг

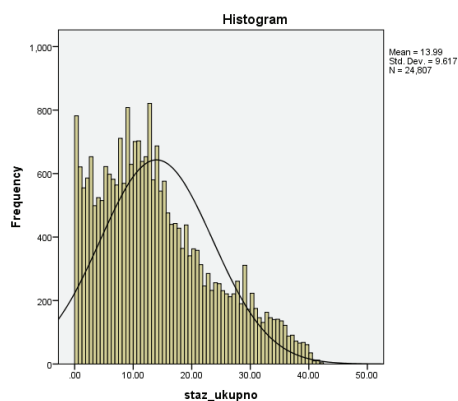


Слика 26: Дистрибуција наставника нижих разреда основног образовања према годинама радног стажа у школској управи Ужице

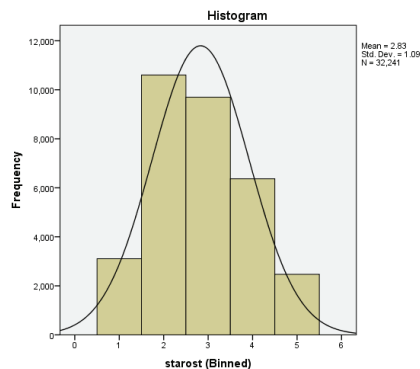


Слика 27: Дистрибуција наставника нижих разреда основног образовања према старосним групама у школској управи Ужице

Наставнике виших разреда основних школа у Србији одликује асиметрична дистрибуција година радног стажа, с тим да је просечна вредност спуштена за око пет година и да је већа концентрација наставника у нижим вредностима. Другим речима, више је наставника виших разреда који су на почетку каријере и имају између 0 и 15 година стажа него оних који имају више од 20 година стажа осигурања. Уколико узмемо у обзир и дистрибуцију ових наставника према старосним групама (скоро 60% наставника старије је од 39 година), можемо претпоставити да ови наставници још касније улазе у професију у односу на наставнике нижих разреда, а не да излазе из њераније.



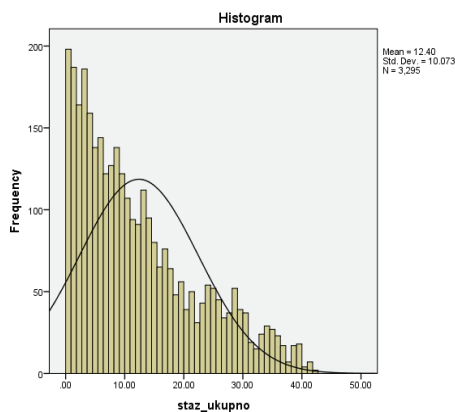
Слика 28: Дистрибуција наставника виших разреда основног образовања према годинама радног стажа



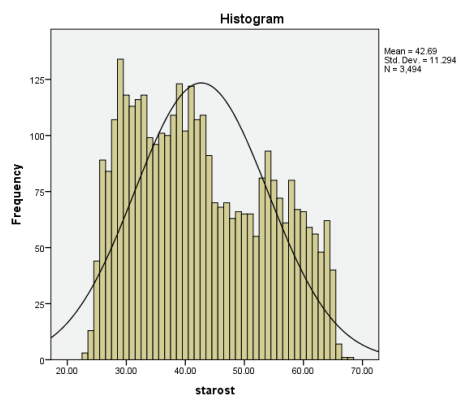
Слика 29: Дистрибуција наставника виших разреда основног образовања према старосним групама

У свим школским управама доминирају наставници који су на почетку каријере, са малим бројем година стажа (до 10 година). У великом броју њих налазимо истовремено учесталост наставника са изузетно ниским бројем година стажа, који су на самом почетку каријере, и наставника чији се број година стажа креће око 10.

Расподела година стажа наставника математике у основној школи је асиметрична – просечан број година стажа износи 12,4, ниске вредности су значајно веће од високих, односно број наставника са дугим стажом далеко је мањи од наставника са мање стажа. Ако имамо у виду то да је скоро половина популације наставника математике млађа од 40 година, можемо претпоставити да је реч о наставном кадру који је у великој мери подмлађен. Слично можемо претпоставити и за наставнике српског језика.



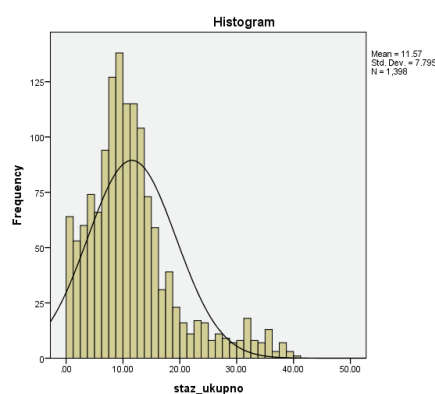
Слика 30: Дистрибуција наставника математике у вишим разредима основног образовања према годинама радног стажа



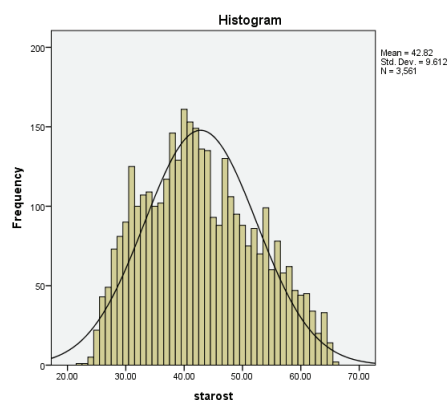
Слика 31: Дистрибуција наставника математике у вишим разредима основног образовања према годинама старости

С обзиром на то да расподела наставника српског језика и математике према старосним групама одступа од расподеле за целу популацију, корисно је истаћи да ови наставнички профили чине 20,3% популације наставника виших разреда. Према томе, уколико укупни подаци говоре да наставници касно улазе у систем, али да два споменута наставничка профила, који чине значајан удео у наставном кадру виших разреда основног образовања, битно одступају од укупне дистрибуције, можемо претпоставити да остатак популације (око 80%) улази у професију још касније него што наши резултати показују.

Структура према годинама стажа слична је и у случају наставника информатике – просек износи 11,5 година стажа – већина наставника је концентрисана у групи оних који имају до 15 година радног стажа, након чега учесталост наставника нагло опада. Будући да највећи број наставника има између 30 и 50 година, можемо претпоставити да и ови наставнички профили релативно касно започињу своју каријеру у просвети. Наставници историје, по својој структури у односу на године стажа и старост, не одступају значајно од структуре целе популације.



Слика 32: Дистрибуција наставника информатике у вишим разредима основног образовања према годинама радног стажа

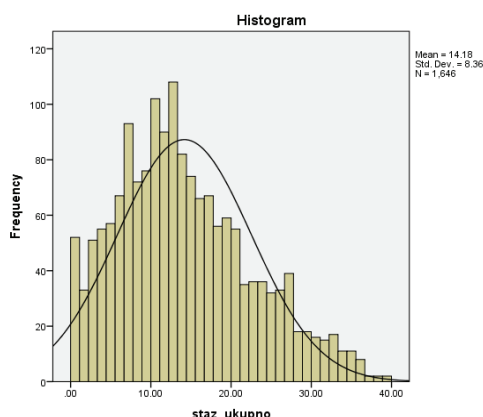


Слика 33: Дистрибуција наставника информатике у вишим разредима основног образовања према годинама старости

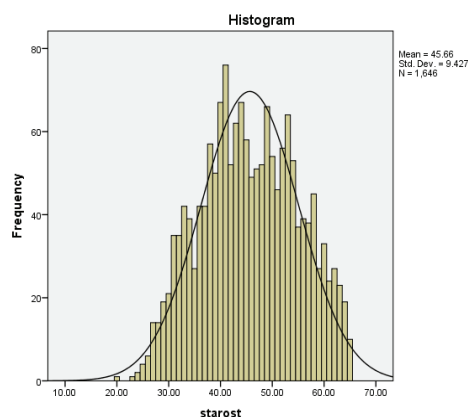
6.2.4.2.2.

ДИСТРИБУЦИЈА ГОДИНА РАДНОГ СТАЖА У СРЕДЊЕМ ОБРАЗОВАЊУ

Средње стручно образовање у Србији одликује тенденција да се већина наставника концентрише око нижих вредности година стажа, испод аритметичке средине. Наставника српског језика највише има међу онима са малим бројем година стажа, што се поклапа с тим да 40% ове популације има мање од 40 година старости. Наставници информатике имају дистрибуцију најприближнију нормалној, с тенденцијом да се нешто више њих концентрише испод аритметичке средине, односно да има мање од 14 година стажа. Будући да је највећи број ових наставника у групи старијих преко 40 година (72,7%), можемо претпоставити да ови наставници нешто касније улазе у професију.

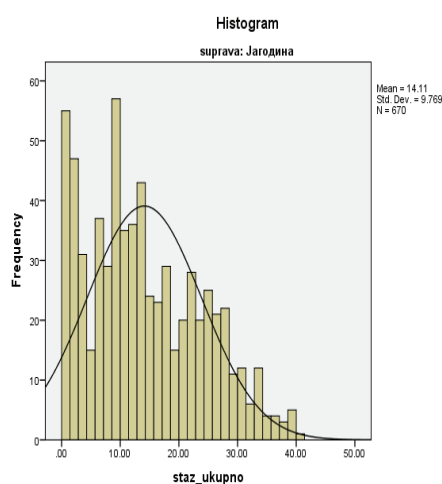


Слика 34: Дистрибуција наставника у средњем стручном образовању према годинама радног стажа

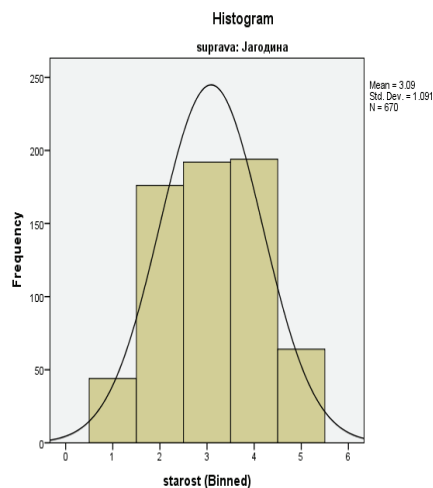


Слика 35: Дистрибуција наставника у средњем стручном образовању према годинама старости

Ранилуг, Чачак, Ужице и Београд једине су школске управе које одступају од дистрибуције у односу на остатак Србије. У њима не доминирају наставници који су на самом почетку каријере, већ наставници који имају између 10 и 15 година стажа. У Јагодини проналазимо мултимодалну расподелу, будући да је велика учесталост како наставника који су тек ушли у систем, тако и наставника који имају око 10 година каријере, док између ове две вредности дистрибуција бележи значајан пад. Сличну расподелу стажа срећемо у Зајечару, Београду, Нишу, Пожаревцу, Сомбору и Ужицу. Када се ови подаци упореде са старосном структуром, посебно у случају Јагодине, Зајечара, Београда, Ниша и Пожаревца, понављају се налази о касном улажењу у професију.

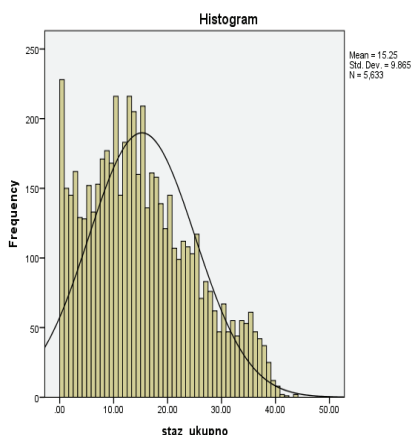


Слика 36: Дистрибуција наставника у средњем стручном образовању према годинама радног стажа у школској управи Јагодина

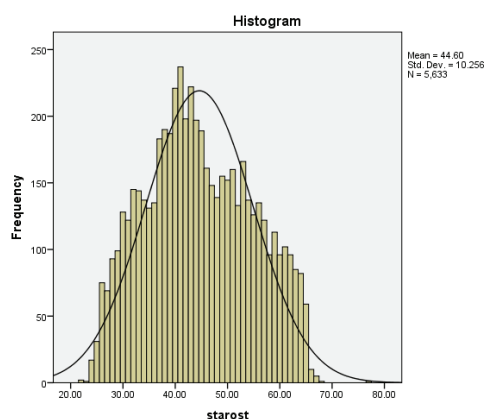


Слика 37: Дистрибуција наставника у средњем стручном образовању према годинама старости у школској управи Јагодина

Дистрибуција година стажа у гимназијама у Србији одступа од нормалне утолико што се највише наставника концентрише у најнижим вредностима и између 10 и 15 година стажа, док се удео наставника у вишим годинама стажа неравномерно распоређује (опада и расте, наизменично), али је већи него у средњем стручном образовању. Просечан број година стажа за наставнике у гимназији је 16,8, док распоред према старосним групама показује да преко 60% наставника има више од 40 година старости. То може значити да наставници у извесној мери касније улазе у професију.



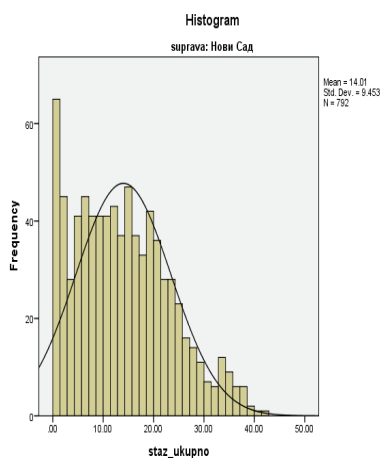
Слика 38: Дистрибуција наставника у гимназијама према годинама радног стажа



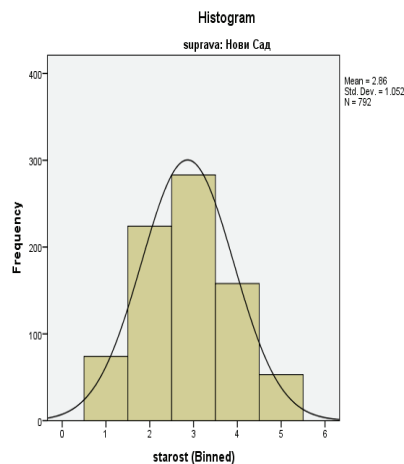
Слика 39: Дистрибуција наставника у гимназијама према годинама старости

Наставници математике прате дистрибуцију на нивоу Србије, с том разликом да је њихов удео међу онима који имају више од 30 година стажа нешто већи. Наставници српског језика имају правилнију расподелу, са нешто мање кадра који је на самом почетку каријере и нешто више оних који имају између 20 и 30 година стажа. Највећа фреквенција наставног особља са преко 20 година стажа налази се међу наставницима историје, којих истовремено има и најмање међу онима који су на самом почетку каријере. Наставника информатике највише има око просека, између 10 и 15 година стажа, али је и значајан удео кадра који је на почетку каријере – што се поклапа са расподелом година старости (највећа је фреквенција наставника са око 40 година старости), односно можемо претпоставити да постоји равномеран и очекиван улазак и излазак наставника у систем.

Већина школских управа прати неравномерну дистрибуцију која доминира на нивоу читаве Србије. Занимљив је случај школске управе Нови Сад, у којој проналазимо високу фреквентност наставника на самом почетку каријере, а у којој је најмлађа старосна група малобројна у поређењу са групама старости од 30 до 60 година. Можемо да претпоставимо да наставни кадар у гимназијама у Новом Саду нешто касније улази у професију (након 30. године).



Слика 40: Дистрибуција наставника у гимназијама према годинама радног стажа у школској управи Нови Сад



Слика 41: Дистрибуција наставника у гимназијама према старосним групама у школској управи Нови Сад

6.3.

НЕЗАПОСЛЕНИ НАСТАВНИЦИ: ЕВИДЕНЦИЈА НАЦИОНАЛНЕ СЛУЖБЕ ЗА ЗАПОШЉАВАЊЕ

На евиденцији Националне службе за запошљавање (НСЗ) налазе се подаци о лицима која су се добровољно пријавила у потражи за запослењем, као и подаци о слободним радним местима за која је послодавац пријавио потребу за посредовањем при запошљавању. Подаци о тражиоцима запослења добијају се непосредном пријавом лица на евиденцију НСЗ, а подаци о слободним пословима добијају се пријавом потребе за запошљавањем од стране послодавца (Република Србија – Национална служба за запошљавање, 2016: 4). То значи да евиденција НСЗ не врши надзор над целокупном популацијом незапослених у земљи, нити пружа коначне информације о слободним радним местима. Реч је о узорцима популације незапослених и скупа слободних радних места који могу и не морају бити репрезентативни, али који, као једини постојећи, представљају неизбежан елемент приликом анализе запошљавања у Србији.

Највећи промет на евиденцији НСЗ у 2016. години забележен је међу популацијом професора разредне наставе⁵: то подразумева највећи број пријављених потреба за овим

5. НЗС податке о образовним профилима лица класификује према важећем шифрарнику занимања, те не прави разлику између занимања и звања. Профил професора разредне наставе, како га користимо у тексту и у табелама, укључује следеће профиле, који су обухваћени и Правилником о степену и врсти образовања наставника и стручних сарадника у основној школи („Службени гласник РС – Просветни гласник“, бр. 11/2012 и 15/2013.): професор разредне наставе (шифра занимања: 717502), наставник разредне наставе (шифра занимања: 617502), професор педагогије (шифра занимања: 717550), мастер учитељ (шифра занимања: 717503), дипломирани учитељ (шифра занимања: 717508), професор ликовне групе предмета (шифра занимања: 717570).

профилем, као и највећи број новопријављених, односно највећи број незапослених лица на крају године. Број новопријављених слободних радних места је био преко седам пута мањи од броја новопријављених лица у претходној години, док је број лица запослених са евиденције НЗС био нешто већи од броја новопријављених лица. Уколико претпоставимо да овај профил нема алтернативно место запослења изван сектора просвете, можемо закључити да школе у 2016. години већину слободних радних места нису оглашавале преко НЗС.

Други профил са највише незапослених јесте профил професора српског језика (200), међу којима има десет пута више новопријављених незапослених лица од броја новопријављених потреба за запошљавањем, док је запослено седам пута више лица него што их је пријављено у току 2016. године. С обзиром на то да НЗС не обезбеђује довољно прецизне податке, не можемо са сигурношћу да тврдимо која су радна места попунила лица запослена са евиденције НЗС у претходној години, односно да ли је одређен проценат њих пронашао запослење изван струке. Међутим, можемо изнети сличну претпоставку као и у случају наставника разредне наставе: да се одређен број наставника запошљава у школама мимо конкурса објављеног преко НЗС.

Мањи јаз између новопријављених незапослених лица и пријављених радних места постоји међу професорима информатике и историје, док је профил наставника математике једини за који подаци НЗС показују да постоји дефицит кадра: пријављено је око два пута више слободних радних места него што је пријављено незапослених лица; упркос томе, нису запослена сва лица пријављена на евиденцију НЗС. Можемо претпоставити да су, у овом случају, слободна радна места попуњена кадром који није био пријављен на евиденцију НЗС.

Уколико претпоставимо да су наставници који су први пут потражили запослење у претходној години тек завршили своје иницијално образовање, односно изашли на тржиште рада, можемо да закључимо да њихов број премашује потребе за запошљавањем пријављене у истој години највише у случају наставника српског језика и разредне наставе. Наставници математике су једини профил за којим постоји већа потреба за запошљавањем од понуде. Ови подаци сугеришу да постоји неусклађеност понуде и потражње наставничких профила.

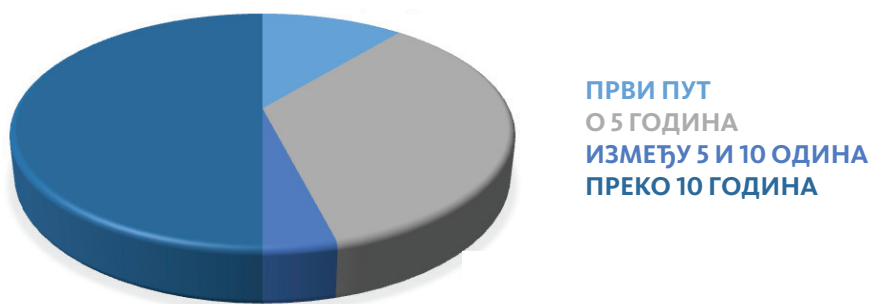
Табела 15: Подаци о незапосленим лицима на евиденцији Националне службе за запошљавање – укупно стање на дан 31.12.2016. године

Занимање/звање	УКУПНО	Новопријављена лица у 2016. години	Број лица запослених са евиденције НЗС	Број пријављених потреба
Професор разредне наставе	537	2.584	2.596	357
Професор математике	8	35	27	86
Дипломирани професор српског језика и књижевности	200	931	684	93
Дипломирани информатичар	51	172	119	49
Професор историје	31	146	110	42

У прилог претпоставци да постоји вишак кадрова у односу на потребе система говори и то да је изузетно висок проценат наставника који су се у 2016. години налазили на евиденцији НСЗ и тражили посао више од 10 година – скоро половина свих издвојених наставничких профила.

С обзиром на то да је присутан велики број наставника који више од 10 година траже запослење, можемо закључити да је, у већини случајева, реч о оним наставницима који се запошљавају у струци, уколико претпоставимо да чекају толико дуго управо да би нашли запослење у просвети. Премда немамо податке о томе колико дуго траже запослење наставници који су на евиденцији НСЗ дуже од 10 година, приметна је велика разлика у броју њих и групе која чека запослење до 5 година.

Слика 42: Дужина тражења запослења наставника који су у 2016. години били на евиденцији Националне службе за запошљавање



Незапослено наставно особље чини 2,04% популације незапослених у Србији у 2016. години. Највећи део незапослених наставника налази се у региону Шумадије и западне Србије, а најмањи у Београду, ако изузмемо регион Косова и Метохије. Регионални подаци, нажалост, нису подељени на занимања/звања која смо анализирали.

Табела 16: Незапослена лица у подручју образовања и васпитања по регионима у 2016. години

РЕГИОН	УКУПНО	%
Београд	3 013	21,04
Војводина	3 503	24,46
Шумадија и западна Србија	4 052	28,29
Јужна и источна Србија	3 423	23,9
Косово и Метохија	331	2,31
Република Србија	14 322	100

7.

ЗАКЉУЧАК И ПРЕПОРУКЕ

Наставничку професију у Србији данас одликује неколико карактеристика које је било могуће издвојити овом анализом. Једна од њих јесте феминизација професије, која опада у вишим разредима школског система, што се подудара са доминантним трендом у осталим европским земљама. Поред тога, степен феминизације додатно је виши у највећим школским управама (Београд, Нови Сад, Ниш, Крагујевац) – што представља необичан податак, будући да је реч о срединама у којима постоји највећи прилив становништва у земљи. Уколико знамо да су наставничке зараде уједначене широм земље, односно прописане на националном нивоу, можемо претпоставити да њихова релативна вредност варира у зависности од трошкова живота у средини у којој је наставник запослен. Будући да је уочен повишен степен феминизације наставничке професије управо у оним срединама у којима је релативна вредност наставничких примања мања, таква појава сугерише могућност постојања родне неравноправности на тржишту наставника.

- Пожељно је истражити ову појаву даљим квалитативним истраживањима како би се објаснили њени узроци и последице, те развиле дугорочне политике подстицања родне равноправности у просвети – оне не би биле засноване на пуком привлачењу мушкараца у ову професију, већ на дубљем разумевању родних перспектива на тржишту рада у нашој земљи.

Слична врста нетипичности, у случају неуједначене старости наставника, уочена је у великим школским управама. Резултати показују да су у већини случајева најмање подмлађене школске управе оне у којима постоји највећи број и проток становника.

С друге стране, тренд старења у наредних 15 година показује да ће, у случају 10 школских управа, највише наставника математике и историје у основном образовању отићи у пензију у овом периоду, као и наставника разредне наставе. У Србији, међутим, не постоји опасност од одлива наставника основних школа у пензију на начин на који је то забележено у осталим европским земљама. Ипак, постоје изузеци, како у случају одређених предмета, тако и у случају одређених школских управа.

У случају средњег образовања проценат наставника који ће бити пензионисани у наредних 15 година у рангу је оног у земљама Европе, нарочито у случају средњег стручног образовања, и то посебно у великим школским управама, а нарочито у случају наставника математике и историје. Такође, уочена је појава да жене у основном образовању чешће остварују право на превремен одлазак у пензију него жене запослене у средњем образовању.

- Пожељно је спровести истраживање демографских трендова и трендова уписа у школе у школским управама у којима постоји већа пројектована стопа старења, као и трендова уписа у високошколске установе. Такође, било би од користи истражити зашто жене у основном образовању раније одлазе у пензију од жена у средњем образовању.

Резултати истраживања су показали да у вишим разредима школског система расте удео наставника који се касније запошљавају: у поређењу са наставницима нижих разреда основних школа, у професију нешто касније улазе наставници виших разреда, док се најкасније запошљавају наставници у средњем образовању (у просеку са 31 годином старости). Уколико имамо у виду да већу могућност запошљавања на тржишту рада изван просвете имају управо наставници информатике, пажњу привлаче подаци који показују да

они касније улазе у наставничку професију, а не да је напуштају раније.

- Било би пожељно спровести даља квантитативна и квалитативна истраживања која би покушала да дају одговор на питање зашто неки наставници, с посебним освртом на наставнике информатике, касно улазе у професију. Да ли су у питању лица која примарно желе да буду наставници, али дуго чекају на отварање радног места, или су у питању лица која су одустала од каријере у сектору информационих технологија, па су одлучила да потраже запослење у школи? Да ли је, у том случају, реч о несналажењу у приватном сектору или је у питању кадар који није био квалификован за посао у сектору информисања и комуникација?

Будући да резултати нису забележили осипање ових наставника из професије, већ касно улажење у њу, упркос томе што је уочен потенцијал за то и што сами наставници нису задовољни друштвеним статусом своје струке, намеће се питање да ли се и за Србију може рећи оно што се може чути за неке европске земље, да се јавни сектор не напушта зарад приватног.

- У том смислу, било би корисно спровести даља квалитативна истраживања о наставницима информатике и испитати њихове мотиве да остану у сектору просвете, упркос могућностима да се запосле у струци која пружа значајно већу финансијску сигурност од рада у учионици. Да ли је реч о избегавању стреса, карактеристичном за сектор информационих технологија, или о избегавању честих преквалификација и неопходних усавршавања, који су саставни део професионалног развоја у овој индустрији?
- Такође, било би од користи упоредити дистрибуције старости и година стажа наставника свих профила – на тај начин би се добила свеобухватна слика улажења наставника у професију и било би могуће вршити поређења међу различитим профилима.

Подаци са евиденције НСЗ из 2016. године показују да постоји вишак кадрова на тржишту рада у случају свих анализираних профила, изузев наставника математике у чијем је случају забележена значајно већа потражња него понуда кадрова. Уочен је, међутим, забрињавајуће велики број лица која изузетно дуго траже запослење, нарочито међу наставницима разредне наставе, али и у случају свих профила. Резултати су показали да наставници који се пријаве на евиденцију НСЗ имају велике шансе да ће на њој провести дуже од 10 година.

- Стога би било пожељно даље истраживати структуру незапослених наставника, посебно оних који траже запослење дуже од 10 година, како би се прецизније утврдило о каквом је особљу реч, односно из ког разлога ова лица тако дуго траже запослење и колико се дуго налазе на овој евиденцији.
- На крају, било би од користи мотивисати школе да све своје конкурсе објављују преко НСЗ ради квалитетнијег праћења запошљавања наставника. То би представљало корак унапред у односу на тренутно доступне податке, који нам показују када је наставник ступио у радни однос, али изостављају информације о предисторији како новозапосленог лица, тако и попуњеног радног места.

Како би се обезбедили сви ови, али и остали елементи праћења наставника, а у циљу развијања дугорочне политике њиховог запошљавања, неопходно је успоставити континуитет у прикупљању података на основу којих ће се образовне политике креирати. Драгоцену улогу у томе могу имати управо подаци са портала отворених података

Министарства просвете, науке и технолошког развоја, на којима је ово истраживање спроведено. Имајући у виду извесна ограничења ових база података, од изузетног је значаја радити на њиховој валидацији, анализи и редовном ажурирању.

- Будући да су школе места на којима се подаци сакупљају, потребно је пружати обуку и подршку запосленима који су за то задужени. То би допринело развијању свести у стручној јавности о томе које су све предности образовних политика заснованих на подацима у односу на образовне политике утемељене на претпоставкама стручног и/или јавног мњења. На тај ће се начин обезбедити услови за будуће ефикасно и континуирано прикупљање и анализу података у просвети.

8. БИБЛИОГРАФСКЕ РЕФЕРЕНЦЕ

8.1. ЗАКОНИ И ПОДЗАКОНСКА АКТА

1. Национална служба за запошљавање. (2016). Месечни статистички билтен, септембар 2016. број 169. Београд: Национална служба за запошљавање.
2. Републички завод за статистику. (2016). Месечни статистички билтен, година LXV, 11/2015. Београд: Републички завод за статистику.
3. Закон о буџетском систему. „Службени гласник РС”, бр. 54/09, 73/10, 101/10, 101/11, 93/12, 62/13 и 63/13-исправка.
4. Устав Републике Србије. „Службени гласник РС”, број 68/15.
5. Закон о основама система образовања и васпитања. „Службени гласник РС”, бр. 72/09, 52/11, 55/13 и 35/15.
6. Влада Републике Србије. (2012). Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године. „Службени гласник РС”, број 107/2012.
7. Уредба о поступку за прибављање сагласности за ново запошљавање и додатно радно ангажовање код корисника јавних средстава. „Службени гласник РС”, број 113/13.
8. Правилник о степену и врсти образовања наставника и стручних сарадника у основној школи. „Службени гласник РС” – Просветни гласник, бр. 11/2012 и 15/2013.

8.2.

ИСТРАЖИВАЧКЕ ПУБЛИКАЦИЈЕ

1. Dolton, P., Marcenaro-Gutierrez, O.D. (2011). „If You Pay Peanuts do You Get Monkeys? A Cross Country Comparison of Teacher Pay and Pupil Performance”. *Economic Policy*. vol. 26, Issue 01. Pages 5-55.
2. European Commission/EACEA/Eurydice, 2013 (1). *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe. Volume 1. Final Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
3. European Commission/EACEA/Eurydice, 2013 (2). *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Volume 2. Final Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
4. European Commission/EACEA/Eurydice, 2013 (3). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
5. European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions and Policies. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
6. Привредна комора Србије. (2017). Привреда Србије – Информатика. <http://www.pks.rs/PrivredaSrbije.aspx?id=10&p=2&> (преузето 30.01.2017.)
7. Радуловић, Б., Поповић, Д., Алексић, Д. (2014). *Економски допринос индустрија заснованих на ауторским и сродним правима у Републици Србији*. Београд: Фондација за развој економске науке.
8. Станковић, Д., Теодоровић, Ј., Милин, В., Ђерић, И., Бодрожа, Б., Гутвајн, Н. (2012). *Извештај о истраживању – Представе о образовним променама у Србији: рефлексије о прошлости, визије будућности (ПОПС 2)*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
9. Фискални савет. (2015). *Фискална консолидација 2012–2014. вс. 2015–2017: Овога пута је другачије?*
10. UNESCO Institute for Statistics. (2006). *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*. UNESCO Institute for Statistics, Montreal.

ПРОГРАМ ЗА КРЕИРАЊЕ ОБРАЗОВНИХ ПОЛИТИКА
НА ОСНОВУ ПОДАТАКА И РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА



БОЈАНА ЂУРЂЕВИЋ
АНЂЕЛКА ЈАНИЋ
МАРКО КОВАЧЕВИЋ

**АНАЛИЗА КОМБИНОВАНИХ ОДЕЉЕЊА –
ИЗАЗОВИ НА ПРЕЛАСКУ ИЗ
КОМБИНОВАНИХ ОДЕЉЕЊА ЧЕТВРТОГ
РАЗРЕДА У ПЕТИ РАЗРЕД МАТИЧНЕ ШКОЛЕ**

**АНАЛИЗА
КОМБИНОВАНИХ
ОДЕЉЕЊА –
ИЗАЗОВИ НА
ПРЕЛАСКУ ИЗ
КОМБИНОВАНИХ
ОДЕЉЕЊА ЧЕТВРТОГ
РАЗРЕДА
У ПЕТИ РАЗРЕД
МАТИЧНЕ ШКОЛЕ**

САДРЖАЈ

1. РЕЗИМЕ	3
2. КОНТЕКСТ	4
3. ЦИЉЕВИ И МЕТОДОЛОГИЈА	6
4. ПРИКАЗ СТАЊА НА НАЦИОНАЛНОМ НИВОУ	8
5. ПРИКАЗ ПОСТОЈЕЋЕГ СТАЊА У КОМБИНОВАНИМ ОДЕЉЕЊИМА	11
6. ИСТРАЖИВАЧКИ НАЛАЗИ	15
7. СТУДИЈА СЛУЧАЈА - ПРИМЕР ДОБРЕ ПРАКСЕ	21
8. ЗАКЉУЧАК И ПРЕПОРУКЕ	23
9. ЛИТЕРАТУРА	25

РЕЗИМЕ

Према подацима којима УНИЦЕФ располаже, око 100.000 деце школског узраста је изван система образовања, као и без икаквог вида додатне подршке. Спроведена истраживања (УНИЦЕФ, 2014) су показала да око 20% деце има потребу за подршком која обухвата образовне, здравствене и социјалне услуге (Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику, 2010) помоћу којих би се обезбедили основни услови за образовање и развијање потенцијала. Иако је основно образовање у Републици Србији од 1951. године обавезно, подаци указују на то да око 4% деце уопште не похађа основну школу, док је 8% не заврши (УНИЦЕФ, 2014).

Висока стопа осипања деце из образовног система на свим нивоима, а посебно деце из осетљивих група, оставља дугорочне последице на друштво у целини. Према Стратегији развоја образовања у Србији до 2020. године (2012), процењено је да између 10–15% генерације напушта основно школовање. Такође, Други национални извештај о социјалном укључивању и смањењу сиромаштва (2014) указује на то да се око 5% ученика из социјално дестимулативних средина исписује у свим разредима изузев у осмом. Из података којима овај извештај располаже може се закључити да је ученицима из дестимулативних средина промена нарочито тешка у петом разреду, с обзиром на то да се на том нивоу чак 15,4% деце исписује из школе (Други национални извештај о социјалном укључивању и смањењу сиромаштва, 2014).

Једна од препознатих категорија деце која се налазе у ризику од сиромаштва су сеоска деца. Званични подаци указују на то да од укупног броја школа ван градских средина 60% чине сеоске школе које похађа свега 10% сеоске деце (SeCons, 2011). Постоји широк дијапазон тешкоћа са којима се ова деца сусрећу у односу на децу која живе у градским срединама – од доступности образовања и ваншколских активности, преко квалитета, до самог начина живота (SeCons, 2011). Оно што је такође карактеристично за сеоске школе је настава која се одвија у комбинованим одељењима. Комбинована одељења су одељења млађих разреда која се састоје од ученика из састављених два, три или четири разреда са којима у истој учионици ради један учитељ (ЗОСОВ, 2009). Након завршетка првог циклуса основног образовања деца своје даље школовање настављају у матичним школама, при чему се суочавају са додатним тешкоћама.

Сеоске школе су веома значајне за образовни систем; стога је, имајући у виду низак обухват деце која похађају школу у овим областима, специфичност рада у комбинованим одељењима, затим њихов прелазак у матичне школе након завршетка четвртог разреда, као и податке који указују на високу стопу осипања деце из социјално дестимулативних средина при преласку у пети разред, постало неопходно спровести свеобухватније истраживање о сеоским школама и преласку деце из њих у матичне школе на почетку петог разреда. Циљ ове анализе је утврђивање изазова са којима се деца суочавају током периода транзиције из четвртог разреда комбинованих одељења сеоских школа у пети разред матичне школе; анализа треба да помогне осмишљавању мера за додатну подршку овим ученицима, којима би се утицало на превенцију осипања и побољшање образовне структуре у сеоским срединама.

КОНТЕКСТ

Разни истраживачи у области образовања истичу да образовање нужно треба да прати друштвене промене, односно да креатори политика разумеју процесе који се дешавају у друштву и адекватно одговоре на њих. Степен образовања становништва једне земље није потребно правдати друштвеним променама, али управо оне подстичу многе теме помоћу којих се може обезбедити квалитетно образовање за све. Стога је једна од тема како у свету, тако и код нас управо спречавање осипања ученика из образовног система.

Уколико узмемо у обзир да је необразовано становништво препознато у Стратегији за смањење сиромаштва у Србији као једна од категорија становништва која се налази у највећем ризику од сиромаштва (Влада Републике Србије, 2003), подаци показују да је степен сиромаштва обрнуто пропорционалан степену образовања (стопа сиромаштва код оних који нису завршили ни основну школу је 20,2%, код особа са завршеном основном школом 17,5%, код особа са завршеном средњом школом 5,9%, док код високообразованих износи 1%) (Анкета о потрошњи домаћинства 2013, према Мијатовић, 2015), што објашњава због чега је образовање један од начина изласка и затварања такозваног „крuga сиромаштва“. Ова повезаност образовања и сиромаштва је важна из два разлога: (1) управо је сиромаштво препознато као један од највећих узрочника осипања деце из образовног система (Центар за образовне политике, 2016), (2) образовни систем Србије се залаже за инклузивно образовање, које у свом ширем значењу подразумева повећање нивоа образовања деце са нижим социоекономским статусом и деце из осетљивих група.

Законом о основама система образовања и васпитања из 2009. године и изменама и допунама Закона из 2013. године инклузивно образовање постаје стратешки циљ образовног система у Србији. Циљ инклузивног образовања је да омогући свим ученицима да напредују, нарочито онима који потичу из угрожених група, укључујући ученике из сиромашних, нестимулативних средина и ученике који имају тешкоће у учењу. За остваривање њиховог напретка неопходно је пружање додатне подршке како у самој настави у оквиру школа, тако и у оквиру заједнице. Ово је један од механизма којим се настоји да се кроз боље прилагођавање школе сваком детету, укључујући и даровите ученике, на адекватан начин одговори на изазове и тешкоће које свакодневни развој друштва доноси. Спровођење инклузивног образовања је један од најважнијих циљева Стратегије развоја образовања у Србији до 2020. године, у оквиру које су идентификоване приоритетне области на којима треба радити како би се обезбедило квалитетно образовање за све (Влада Републике Србије, 2012). Једна од тих области је и смањење стопе осипања ученика на свим образовним нивоима. У оквиру повећања обухвата и ефикасности завршавања школовања утврђено је стратешко опредељење према коме минимални обухват деце законом предвиђеног школског узраста треба да буде 98%, а осипање испод 5%, односно да минимално 93% деце из сваке генерације заврши основно образовање (Влада Републике Србије, 2012).

Како би циљеви утврђени овом стратегијом били остварени, предвиђен је низ мера кроз многа законска решења, а пре свега кроз измене и допуне Закона о основама система образовања и васпитања (Службени гласник РС, број 55/2013). У планирању потребне подршке полази се од општих исхода и стандарда образовања (ЗОСОВ, члан 22), односно поступак планирања започиње за оне ученике који не могу да их остваре. Педагошки

профил је инструмент за праћење који би требало да се креира за сваког ученика; уколико то није случај, онда се он креира само за ученике који не постижу опште исходе и стандарде. Уз дефинисање приоритета за сваког ученика, на основу педагошког профила се осмишљава подршка ученицима која може бити на три нивоа:

- индивидуализација (која није нужно документована писменим путем),
- индивидуално – образовни план са прилагођеним програмом,
- индивидуално – образовни план са измењеним програмом¹.

Године 2010. донет је Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци („Службени гласник РС“, број 63/2010) са циљем да се целовитим и индивидуалним приступом сваком детету пружи одговарајућа подршка и омогуће друштвена укљученост и напредовање. Овим правилником је прописан сет мера од којих су неке: непосредна додатна подршка која захтева додатна финансијска средства, прилагођавање и набавка уџбеника и наставних средстава, прилагођавање стандарда постигнућа из једног или више предмета, употреба прилагођених наставних средстава и асистивне технологије, ангажовање педагошког асистента, ангажовање пратиоца за личну помоћ детету, обезбеђивање обуке за коришћење Брајевог писма, остваривање предшколског програма за децу са сметњама у развоју, омогућавање бесплатног учешћа у културним, спортским и рекреативним активностима које организује школа и многе друге („Службени гласник РС“, број 63/2010).

Када говоримо о осипању ученика из образовног система, претпоставка је да, иако ниједна од ових мера не утиче директно на смањење, њихова успешна имплементација би могла ефикасно да утиче на превенцију осипања.

Тела задужена на националном нивоу за праћење, анализирање и давање препорука у циљу смањења осипања и утврђивање предлога мера су Национални просветни савет и Савет за стручно образовање и образовање одраслих. Осим ових тела, према Закону о основном образовању и васпитању („Службени гласник РС“, број 55/13) и Закону о средњем образовању и васпитању („Службени гласник РС“, број 55/13), свака школа је у обавези да у оквиру школског развојног плана дефинише мере превенције и осипања, као и да их анализира и прати.

1. <http://www.mrezainkluzija.org/inkluzivno-obrazovanje/116-podrske-u-obrazovanju/97-nivoi-podrske-u-obrazovanju>

ЦИЉЕВИ И МЕТОДОЛОГИЈА

Основни циљ ове анализе је утврђивање изазова са којима се суочавају деца из четвртог разреда комбинованих одељења сеоских школа при преласку у пети разред како би се осмислиле нове мере за делотворнију подршку ученицима и смањено ризик од осипања.

Током истраживања коришћени су доступни подаци Републичког завода за статистику (ученици основних школа у Републици Србији по општинама, шк. год. 2006/07, 2007/08, 2009/10, 2010/11, 2011/12, 2012/13, 2013/14, 2014/15; број ученика који су завршили основну школу (осми разред), на крају школске године), подаци доступни на отвореном порталу eCENUS (комбинована одељења), подаци Министарства просвете, науке и технолошког развоја који се односе на податке о наставницима који предају у комбинованим одељењима, као и подаци прикупљени за потребе овог рада.

Кроз приказ података о броју ученика на почетку и крају наведених школских година праћена је генерација 2006/2007. на националном нивоу према областима како би се утврдило у којој области долази до смањења броја деце током школовања.

На основу података доступних на отвореном порталу eCENUS и података Министарства просвете, науке и технолошког развоја утврђене су карактеристике комбинованих одељења за генерацију 2015/16, као и наставника који предају у оквиру истих.

За потребе овог рада и утврђивање потешкоћа са којима се сусрећу ученици из комбинованих одељења сеоских школа при преласку у матичну школу спроведено је и додатно истраживање путем анкета, фокус група и приказа студије случаја. Идентификација општина и области у којима је спроведено додатно квалитативно истраживање извршена је на основу праћења генерације 2006/07. уз укључивање података Републичког завода за статистику о стопи ризика од сиромаштва, стопи обухвата основношколским образовањем, стопи завршавања основне школе и стопи одустајања.

У испитивању које је извршено путем упитника, првобитно пилотираних, учествовало је 300 деце и 300 родитеља, 100 наставника и 50 учитеља у десет школа које се налазе у различитим школским управама. Иако узорак обухваћен овим испитивањем није репрезентативан, претпоставка је да добијени подаци могу да укажу на изазове са којима се суочавају како деца, тако и сви директни учесници у њиховом образовању.

Табела 1. Састав учесника анкетног испитивања

Школске управе у којима је спроведено испитивање	Број школа (упитнике је попуњавала задужена особа из школске управе)	Број деце 4. разреда која наставу похађају у комбинованим одељењима	Број деце 5. разреда која су наставу похађала у комбинованим одељењима	Родитељи	Наставници разредне наставе у комбинованим одељењу	Наставници предметне наставе у матичним школама
Зрењанин	1	15	15	30	5	10
Нови Сад	1	15	15	30	5	10
Ваљево	1	15	15	30	5	10
Јагодина	1	15	15	30	5	10
Ниш	1	15	15	30	5	10
Пирот	1	15	15	30	5	10
Краљево	1	15	15	30	5	10
Пожаревац	1	15	15	30	5	10
Ужице	1	15	15	30	5	10
Лесковац	1	15	15	30	5	10

Да бисмо изазове у транзитном периоду сагледали што обухватније, спроведено је додатно квалитативно истраживање путем фокус група у две школе у оквиру Школске управе Ниш. У првој школи су у фокус групе били укључени сви директни учесници у образовању деце (запослени у образовању и родитељи), док су у другој школи (која је у студији случаја приказана као пример добре праксе) учествовали само запослени у образовању. Састав фокус група приказан је у Табели 2.

Табела 2. Састав фокус група

Учесници фокус група	Број фокус група		Број учесника	
Наставници разредне наставе	I школа		1	8
	II школа	1	5	
Наставници предметне наставе	I школа		1	8
	II школа	1	6	
Родитељи деце 4. разреда која наставу похађају у комбинованим одељењима	I школа		2	20
	II школа	/	/	
Родитељи деце 5. разреда која су наставу похађала у комбинованим одељењима	I школа	2	20	
	II школа	/	/	
Управа школе	I школа	1	4 (заменици директора школе и школски педагог)	
	II школа	1	2 (директор и школски педагог)	

ПРИКАЗ СТАЊА НА НАЦИОНАЛНОМ НИВОУ

Посматрајући период од 2000. до 2016. године уочавају се осцилације у односу на број деце која уписују први разред основне школе. У периоду од 2000. до 2006. године долази до пада броја уписане деце, затим њихов број расте до 2010. године, након чега опет опада до 2014. године; последње две године овај број је приближно исти. Највећи пад се уочава у периоду од 2000. до 2006. године, када се број уписане деце смањио за око 18,98%. У периоду од 2006. до 2010. године број уписа се повећао за 8,27%, а затим се до 2014. године опет смањио за 11,35%.

Ако се посматра укупан број ученика од 2000. године, тај број се сваке године смањује за нешто више од 5.000 ђака. На почетку школске 2000/2001. године на нивоу Републике Србије број ученика је износио 711.954, док на почетку школске 2016/2017. године износи 544.632 ученика.

У недостатку комплетних података о броју ученика за сваку школску годину од 2000. године према областима, а у сврху утврђивања степена завршавања основне школе, испраћене су две генерације: 2006/2007. и 2007/2008. Када говоримо о посматраној кохорти 2006/2007, основну школу је завршило 93,93% генерације, а за генерацију 2007/2008. тај проценат износи 93,95%. На основу ових података можемо закључити да је проценат ученика који не заврше основно образовање на нивоу једне генерације 6,06%. Уколико узмемо у обзир да је 2006, односно 2007. године први разред уписало 69.051, односно 72.009 деце, то даље указује да око 4.200 деце из једне генерације не заврши основну школу. Иако је овај проценат висок, ови подаци указују на смањење у односу на последње податке из 2014. године (УНИЦЕФ, 2014) када је овај проценат износио 8%.

Ако се посматра осипање деце према разредима, због већ наведеног недостатка података испраћена је само генерација 2006/2007. На нивоу Републике у периоду од првог до четвртог разреда број деце се смањио за 0,41%, затим се на преласку из четвртог у пети разред повећао за 2,13%, након чега број опада при преласку из петог у шести разред за 2,97%, из шестог у седми за 0,88% и из седмог у осми разред за 1,63%. У Табели 3. су приказани наведени проценти.

Табела 3 . Број деце између две школске године – процентуално (РЗС, Саопштење број LVII, LVIII, LX, LXI, LXII, LXIV) ²

Табела 4. Подаци према областима – генерација 2006/2007. (РЗС, Саопштење број						
Разред	I – VIII	I – IV	IV – V	V – VI	VI – VII	VII – VIII
	6,07%	0,41%	2,13%	2,97%	0,88%	1,63%

Podaci prema oblastima prikazani su u Tabeli 4.

Табела 4. Подаци према областима – генерација 2006/2007. (РЗС, Саопштење број LVII, LX, LXI, LXII, LXIV)

Табела 4. Подаци према областима – генерација 2006/2007. (РЗС, Саопштење број					
Региони	I – VIII	I – IV	IV – V	V – VI	VII – VIII
Град Београд	1,46%	0,84	0,2	2,4	1,11
Војводина					
Севернобачки	2,5%	3,64%	1,41%	3,94%	9,17%
Средњебанатски	3,2%	2,29%	4,52%	7,7%	11,82%
Севернобанатски	1,31%	2,3%	5,61%	6,92%	9,38%
Јужнобанатски	2,4%	5%	4,03%	6,4%	11,93%
Западнобачки	0,35%	1%	2,23%	2,58%	5,23%
Јужнобачки	1,3%	0,12%	3,14%	1,84%	1,94%
Сремски	0	2,55%	2,17%	2,17%	4,68%
Србија-Југ Шукадија и Западна Србија					
Златиборски	0	1,25%	0	0	3,07%
Мачвански	0,07%	2%	0,65%	0,72%	6,06%
Колубарски	1,5%	0,78%	0,35%	1,85%	2,78%
Моравички	0	2,33%	1,61%	1,61%	3,61%
Поморавски	1,1%	2,77%	2,13%	3,22%	7,27%
Расински	0,32%	2,18%	1,95%	2,27%	2,72%
Рашки	0,98%	2,21%	0,16%	1,08%	5,29%
Шумадијски	0,74%	2,14%	2,7%	1,96%	2,03%
Јужна и Источна Србија					
Борски	2,26%	1,72%	2,54%	4,8%	8,36%
Браничевски	2,42%	6,84%	2,15%	4,57%	12,05%
Зајечарски	2,8%	2%	3,22%	0,44%	6,33%
Јабланички	0,77%	3,63%	5,77%	6,54%	8,4%
Нишавски	0,88%	1,24%	2,75%	1,87%	2,81%
Пиротски	1,38%	2%	1,12%	2,5%	3,25%
Подунавски	0,43%	0,38%	1,66%	2,09%	4,57%

² Зеленом бојом означено повећање. Црвеном бојом означено смањење.

Пчињски	2,28%	7,92%	6,75%	9,03%	17,42%
Топлички	0,02%	4%	5,66%	5,44%	8,11%

Приказана табела указује на неколико тенденција:

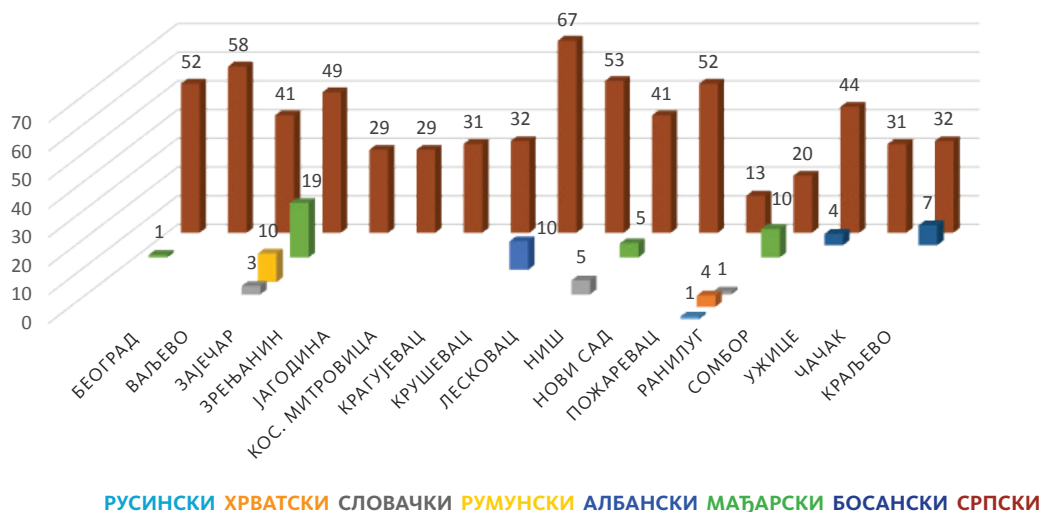
- У свим регионима повећава се број деце која су уписала пети разред у односу на број деце која су уписала четврти. Претпоставка је да се овај број повећава услед обнављања разреда.
- У свим регионима опада број деце током даљег школовања.
- У свим регионима број деце која заврше осми разред нижи је од броја деце која су уписала први.
- Највећа разлика у броју деце која су уписала пети и шести разред је у следећим окрузима: Војводина – Севернобачки, Средњебанатски и Јужнобанатски; Јужна и Источна Србија – Борски, Браничевски, Пчињски. Иако се овај рад бави истраживањем школског периода између четвртог и петог разреда, дошло се до сазнања да се ученици сусрећу са највећим тешкоћама у петом разреду, што ће бити приказано у наставку рада. Када су подаци о осипању ученика у питању, важно је напоменути да Република Србија не поседује прецизне податке о овој појави. Треба имати у виду и да не постоји систем за праћење миграција, а додатни проблем представља непостојање поуздане методологије којом би се мерила реална стопа осипања (Центар за образовне политике, 2016).

ПРИКАЗ ПОСТОЈЕЋЕГ СТАЊА У КОМБИНОВАНИМ ОДЕЉЕЊИМА

У Републици Србији постоје 744 школе у оквиру 18 школских управа које имају укупно 3.264 комбинована одељења. Укупан број ученика који су похађали млађе разреде основне школе, према подацима доступним на порталу eCensus, на нивоу Републике Србије био је 226.237 у 2015. години, што упућује на податак да око 10% деце први део свог основношколског школовања похађа у комбинованим одељењима, тачније 26.069 ученика. У једном одељењу наставу похађа просечно 8 ученика.

На Графикону 1 је приказан број школа према језику наставе у оквиру сваке школске управе. У Банатском и Јабланичком округу (Школске управе Зрењанин и Лесковац) налази се највише школа у којима се одвија настава и у комбинованим одељењима (81/77). Банатски округ, захваљујући свом географском положају, специфичан је и по највећем броју школа у којима се настава одвија на језику мањина.

Графикон 1. Број школа у оквиру школских управа, распоређених према језику наставе

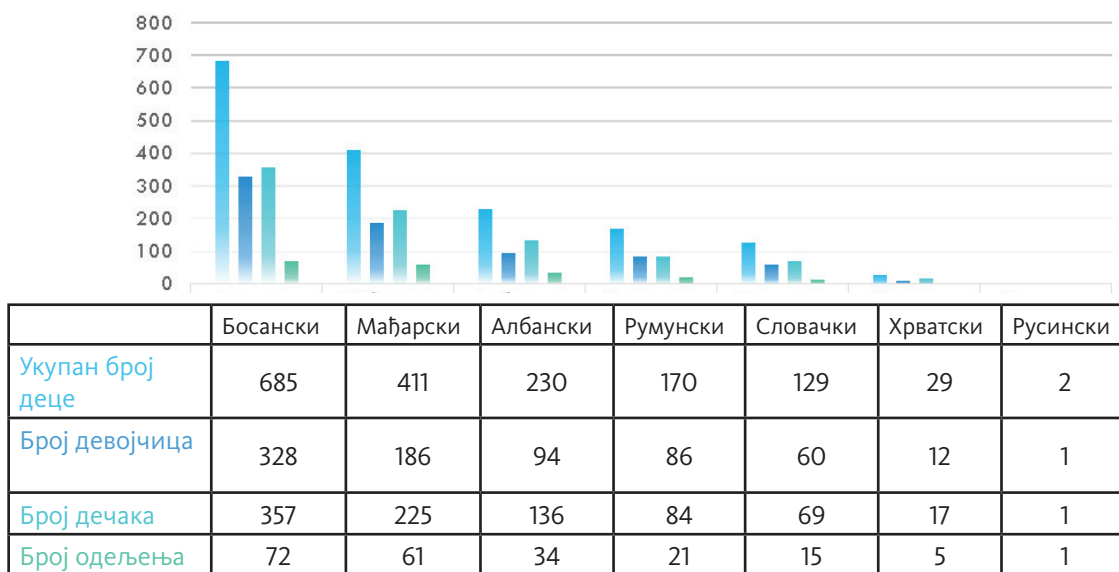


Анализирајући доступне податке (Табела 5) може се уочити да се број деце из генерације у генерацију смањује, што корелира и са подацима на националном нивоу. За само три године тај број се смањио за 2,26%, односно 589 ученика је мање у комбинованим одељењима. Уколико узмемо у обзир да се ова одељења налазе у сеоским школама и да једно одељење може имати комбинацију два или више разреда у којима највише може бити 15, односно 10 ученика (ЗООВ, члан 31, „Службени гласник РС“, број 55/2013), ови подаци су веома забрињавајући.

Табела 5. Узрасна и полна дистрибуција деце у комбинованим одељењима

Број деце у комбинованим одељењима		Број ученика првог разреда		Број ученика другог разреда		Број ученика трећег разреда		Број ученика четвртог разреда	
26 069		6 295		6 358		6 532		6 884	
Девојчице	Дечаци	Девојчице	Дечаци	Девојчице	Дечаци	Девојчице	Дечаци	Девојчице	Дечаци
12 384	13 685	3 041	3 254	3 022	3 336	3 079	3 453	3 242	3 642

Настава се у комбинованим одељењима, осим на српском језику, одвија на још седам језика: на мађарском, русинском, словачком, босанском, румунском, хрватском и албанском. На српском језику наставу похађа укупно 24.406 деце, од којих су 11.613 девојчице, а 12.793 дечаци у укупно 3.055 одељења. Наставу на језицима националних мањина прати 5,97% од укупног броја деце; њихова дистрибуција приказана је на Графикону 2. Након српског језика, најзаступљенији је босански, а затим мађарски језик.

Графикон 2. Дистрибуција деце по језицима на којима се одвија настава

Према индивидуалном образовном програму (ИОП) наставу похађа 1.259 ученика, што представља 4,61% од укупног броја ученика у комбинованим одељењима. Највише деце ради према ИОП-у 2 – 843 ученика, затим према ИОП-у 1 – 404 ученика, док 12 ученика наставу похађа према ИОП-у 3. У Табели 6. налази се преглед броја ученика који раде према ИОП-у, разврстан по разредима.

Табела 6. Број ученика по разредима у комбинованим одељењима који похађају наставу према ИОП-у

	Број ученика који наставу похађају по ИОП-у 1	Број ученика који наставу похађају по ИОП-у 2	Број ученика који наставу похађају по ИОП-у 3	Укупан број ученика
1. разред	68	125	2	195
2. разред	98	187	2	287
3. разред	114	250	5	369
4. разред	124	281	3	408

Број наставника који предају у комбинованим одељењима је 2.263. Наставници поседују своје идентификационе бројеве на основу којих је могуће испратити њихов професионални развој; међутим, база података који се односе на наставнике у комбинованим одељењима није потпуна – стога ће у овој анализи бити приказан број обрађених варијабли за 975 наставника, што представља 43,08% од укупног броја.

На основу доступних података, прва специфичност која се може уочити је да у наставничком кадру преовлађује женски пол – скоро $\frac{3}{4}$ од укупног броја наставника су жене, 720 насупрот 255 наставника мушког пола. Процентуална дистрибуција наставника према полу приказана је на Слици 1.

Слика 1. Пол наставника у процентима

Најстарији наставник је рођен 1951. године, док је најмлађи наставник рођен 1990. Половину од укупног броја наставника (50,7%) чине наставници доба 35–54 године, након њих следе наставници доба 55+ година (39,39%), док је заступљеност наставника млађих од 35 година свега 9,94%. Број наставника према годинама старости приказан је у Табели 7.

Табела 7. Број наставника према годинама старости

Старост	18 - 34	35- 54	55+
Број наставника	128	653	507
Проценат у укупном броју	9,91%	50,7%	39,39%

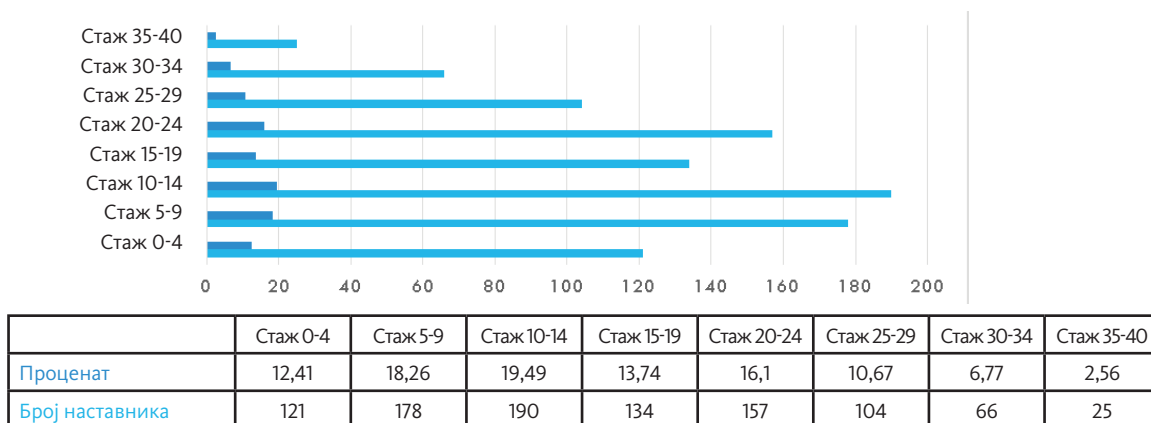
У складу са старосном дистрибуцијом, највећи проценат наставника који предаје (72,21%) има завршене основне студије по старом програму, које су данас еквивалентне мастер студијама по новом програму, док је око 17% наставника разредне наставе завршило вишу школу по старом програму. Анализирајући Табелу 8. која даје приказ степена стручне спреме наставника може се уочити нижи проценат наставника који су основне студије (3,18%), односно мастер студије (2,26%) завршили по новом програму. За 18 наставника нису уписани подаци, док 15 наставника има IV степен стручне спреме, односно средње образовање.

Табела 8. Степен стручне спреме наставника у комбинованим одељењима (база података МПНТР)

Степен стручне спреме		
	Број наставника	Проценат
NULL	18	1,85%
Средње образовање	15	1,54%
Средње образовање – В степен	3	0,31%
Основне студије (по старом)	704	72,21%
Основне студије (по новом)	31	3,18%
Виша школа (по старом)	166	17,03%
Мастер студије (по новом)	22	2,26%
Струковне студије	4	0,41%
Специјалистичке струковне студије	4	0,41%
Магистарске студије (по старом)	8	0,82%
Укупно	975	100,0

Као што се може уочити из Графикана 3, највећи број наставника има између 10 и 14 година радног стажа, а нешто мањи број између 5 и 9 година; најнижи је проценат оних који имају више од 30 година радног стажа.

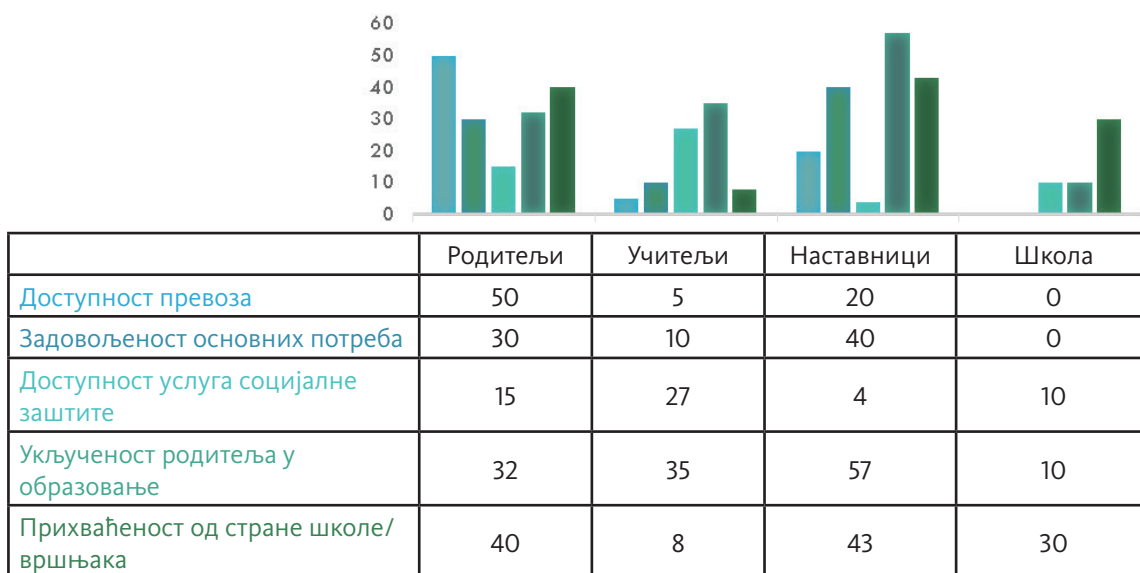
Графикон 3. Стаж наставника у комбинованим одељењима



ИСТРАЖИВАЧКИ НАЛАЗИ

Препреке у похађању наставе након преласка у матичну школу. Највеће препреке по преласку детета у матичну школу родитељи виде у доступности превоза за децу, затим у прихваћености деце из комбинованих одељења од матичне школе и вршњака, док је најмањи, али не и занемарљив, проценат родитеља као кључну препреку навео недоступност услуга социјалне заштите. Другачије виђење препрека имају наставници и учитељи. Наставници као највећи изазов наводе укљученост родитеља у образовање своје деце, а затим прихваћеност од стране школе и вршњака. Њихово мишљење деле и учитељи, с тим што је по њима на другом месту доступност услуга социјалне заштите. Као највеће изазове школе виде адаптацију деце на предметни рад и прихваћеност од стране вршњака. Ови подаци потврђени су и приликом фокус група. Током анализе даљих података из упитника и разговора који су обављени, установљено је да потешкоће у прихваћености од стране школе и вршњака нарочито имају деца која раде по ИОП-у. С друге стране, мали број наставника и учитеља види недоступност превоза као препреку, што указује на недовољно разумевање проблема са којима се суочавају деца. Графикон 4. представља приказ препрека онако како их виде испитаници.

Графикон 4. Препреке у настави изражене у процентима



Наставак школовања након четвртог разреда. На питање да ли њихово дете наставља школовање, сви испитани родитељи су одговорили потврдно. Од укупног броја деце њих 95% наставља своје школовање у матичној, док 5% наставља школовање у другој школи. Као главни разлог преласка у другу школу родитељи наводе боље услове и квалитет рада.

Школама је у оквиру упитника постављено и питање о броју ученика који настављају, односно не настављају своје школовање након четвртог разреда. Нажалост, од укупно десет школа само су три доставиле ове податке без додатних појашњења, док се друге нису изјасниле или нису имале могућност за то из разлога што дате податке не поседују. Према достављеним подацима, проценат деце која не настављају школовање у матичној школи је око 5%.

Узроци прекида школовања. У квалитативном испитивању учествовали су родитељи чија деца такође настављају или су наставила школовање, па су у складу са тим главни извор информација о досадашњем прекиду школовања били испитаници запослени у школи. Према њиховом искуству, проблеми најчешће настају у првим месецима петог разреда, у периоду када се деца адаптирају. Углавном се дешава да деца уписана у школу почну све више да изостају и на крају престану да похађају наставу у потпуности. Као најчешће разлоге за престанак школовања испитаници наводе: немогућност адаптације деце која раде по ИОП-у, немогућност праћења наставе (с обзиром на то да у прва три разреда основне школе није могуће понављати разред, деца долазе у пети без основног знања из читања и писања), недостатак радних навика, несарадња родитеља, лоши материјални услови и почетак рада, одлазак у азил, удаја. Такође, наставници предметне наставе и представници управе школе наводе да се у таквим случајевима предузимају све неопходне мере које су прописане законом када дете почне да изостаје са наставе; крајња мера је обавештавање центра за социјални рад, који потом преузима случај. Тиме је улога наставника завршена и након тога они немају више никакву информацију о томе шта се даље дешава са дететом.

Како деца виде прелазак из комбинованих одељења у матичну школу? Кад год се ради о деци, веома је значајно и њих питати за мишљење; стога су питања у упитнику била конципирана тако да на основу одговора деце може да се створи увид у њихово гледиште везано за прелазак у ново одељење, као и у њихова осећања радости и бриге. Сва деца четвртог разреда су рекла да се веома радују петом разреду, да мисле да је доста тежак, али и забаван. Скоро половина деце је рекла и да воли да путује и да се радује томе. Код питања да ли их нешто брине, око 40% деце је рекло да их ништа не брине, а остали су најчешће одговарали да их брине сам почетак и да ли ће се уклопити. Међутим, око 30% деце је изразило забринутост да немају довољно стеченог знања током претходног школовања и да неће успети да достигну критеријуме и буду у довољној мери успешни, што представља изненађење с обзиром на узраст деце.

На питање како се осећају у новом одељењу сви ученици петог разреда одговорили су позитивно („лепо“ или „добро“). Највише им се допадају наставници и ново друштво; што се тиче негативних утисака, око 25% њих је одговорило да би „променили задиркивање између ђака“.

Разлике у постигнућима између деце која су прва четири разреда похађала у матичној школи у односу на децу у комбинованим одељењима. Половина наставника петог разреда према досадашњем искуству сматра да не постоје разлике између деце која су прва четири разреда завршила у матичној школи у односу на децу која су ишла у комбинована одељења, док друга половина сматра да деца из комбинованих одељења немају добру основу, теже се адаптирају и изложенији су ризику од вршњачког насиља.

Као најчешће факторе који утичу на разлике у школском успеху око 45% наставника издваја недостатак средстава за рад (уџбеници, библиотека, рачунарска опрема) у комбинованим одељењима, око 35% квалитет наставе и недостатак ваннаставних активности, док је 20% наставника као узрок препознало недовољне наставничке компетенције. Чак 90% наставника је проценило да је, уколико постоји разлика у напредовању, узрок томе (не) спремност за школу. Са ставовима наставника поклапају се и ставови управа школа.

Стручна усавршавања наставника разредне наставе у комбинованим одељењима. Скоро 95% испитаних наставника разредне наставе који предају у комбинованим одељењима било је укључено у најмање два акредитована програма стручног усавршавања у последње две године. Неки од семинара којима су најчешће присуствовали су:

- „Обука за примену националног оквира курикулума – основе учења и наставе и развој школске вежбаонице – модул 1“
- „До функционалног знања применом метода и техника у интерактивној настави“
- „Диференцирана настава“
- „Сингапурска математика – од проблема до решења“
- „Дисциплина и партнерство породице и школе“
- „Ефикасно дисциплиновање: приступ и техника“

Значајно је навести да у оквиру Каталога програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школску 2016/17. и 2017/18.³ не постоји ниједна акредитована обука која је усмерена на јачање капацитета наставника разредне наставе и стручних сарадника за рад у комбинованим одељењима.

Изазови са којима се наставници разредне наставе сусрећу у раду у комбинованим одељењима. Током испитивања наставници разредне наставе су као свој први изазов навели претходну академску и практичну неприпремљеност за овакав вид рада. Рад у комбинованим одељењима је методски специфичан и у нашој литератури недовољно заступљен. На Учитељском факултету Универзитета у Београду⁴ не постоји ниједан предмет који методски припрема будуће наставнике разредне наставе за овакав рад. Они такође истичу да је њихово прво запослење управо у сеоским школама и комбинованим одељењима. Када се говори о другим изазовима, изражавају одређени степен забринутости у односу на сопствене капацитете да на најадекватнији начин пруже деци подршку која им је потребна, нарочито деци која наставу похађају према ИОП-у. Иако су у испитивању учествовали наставници који су најмање пет претходних година радили у комбинованим одељењима, они сами сматрају да нису у потпуности оснажени и верују да су им потребна додатна усавршавања како би на адекватан начин могли да одговоре на потребе деце. Неки од њих су имали прилике да им у досадашњем раду подршку пружају педагошки асистенти, које су и навели као један од најзначајнијих видова подршке у циљу разумевања дечијих потреба и њихових најбољих интереса.

Комуникација између родитеља, наставника разредне наставе и школе. Родитељи наводе да је улога учитеља у припреми детета за прелазак у пети разред велика, те

3. <http://katalog2016.zuov.rs/>

4. <http://www.uf.bg.ac.rs/>

око 90% њих оцењује међусобни однос као веома добар, пун разумевања и подршке. Нешто лошију комуникацију родитељи остварују са матичним школама. Половина родитеља је изразила став да нема подршку школе, док су остали испитаници навели да им школа пружа подршку у наставку школовања њиховог детета кроз Савет родитеља, обезбеђивање ужине и превоза, као и уважавање потреба сваког детета.

Уколико узмемо у обзир да су све школе у овом испитивању описале улогу родитеља као партнера, ови резултати нису оптимистични. У 6 од 10 школа у оквиру школских одбора нема представника родитеља из осетљивих група, док у 4 од 10 школа оваквог представника нема у Савету родитеља. Све школе су као подршку родитељима и породици на нивоу локалне самоуправе навеле интерресорну комисију (ИРК), док су само две школе навеле и друге организације, попут ромских удружења или Канцеларије за сузбијање сиромаштва

План подршке за децу из комбинованих одељења. Само две школе у оквиру својих школских развојних планова имају укључен додатни план подршке за децу из комбинованих одељења, и то кроз ваннаставне активности и упознавање ученика са предметним наставницима пре почетка петог разреда. Све испитане школе су навеле да деци из осетљивих група пружају подршку кроз обезбеђивање исхране. Осам школа је навело да пружа подршку и у обезбеђивању обуће и одеће, док су три школе као мере подршке навеле и екскурзије, матурске вечери, обезбеђивање уџбеника. Да би адекватно одговориле на потребе деце из осетљивих група, све школе су навеле да им је пре свега потребна финансијска помоћ, али и континуирана сарадња са стручним лицима (логопед, дефектолог). Осим финансијске помоћи, школе су навеле да им је веома значајна подршка локалне самоуправе у виду стручних лица која ће допринети разумевању потреба сваког детета, као и креирању планова за њихов даљи развој. Такође, наводе и потребу за подршком у циљу превенције и сузбијања насиља.

Упознатост родитеља са мерама додатне подршке и њихово коришћење. Према Правилнику о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику, подршка се обезбеђује без дискриминације по било ком основу сваком детету, односно ученику из друштвено осетљивих група, коме је услед сметњи у развоју, инвалидитета, тешкоћа у учењу, социјалне ускраћености и других разлога потребна додатна подршка у образовању, здравству или социјалној заштити („Службени гласник РС“, број 63/2010, члан 2). С обзиром на то да су деца из руралних подручја препозната у националним документима као изложенија ризику од сиромаштва и социјалне искључености, значајно је било испитати у којој мери су родитељи упознати са прописаним мерама додатне подршке ученицима и да ли их користе. У Табели 9. приказана је већина мера подршке из Правилника о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику („Службени гласник РС“, број 63/2010) у вези са којима су родитељи имали прилику да се изјасне.

Табела 9. Упознатост са мерама додатне подршке и проценат коришћења

МЕРА	УПОЗНАТ САМ	НИСАМ УПОЗНАТ	КОРИСТИ	НЕ КОРИСТИ
Прилагођавање и набавка уџбеника и наставних средстава (нпр. на Брајевом писму и слично)	80,25%	19,75%	7,50%	9,25%
Индивидуални образовни план који подразумева прилагођавање стандарда постигнућа из једног или више предмета	79,22%	20,78%	13,64%	86,36%
Употреба прилагођених наставних средстава и асистивне технологије	62,79%	37,21%	10,39%	89,61%
Ангажовање педагошког асистента у образовно-васпитном раду, према потреби (током целог дана или само за неке предмете и активности)	64,86%	35,14%	1,30%	98,70%
Обезбеђивање обуке за ученике за коришћење Брајевог писма, самостално кретање, коришћење средстава асистивне технологије, знаковног језика или других алтернативних начина комуникације	62,16%	37,84%	0%	100%
Превазилажење језичке баријере као подршка деци којој матерњи језик није српски	73,24%	26,76%	2,67%	97,33%
Ангажовање пратиоца за личну помоћ детету ради лакшег функционисања и комуникације са другима током васпитно -образовног рада	73,24%	26,76%	2,50%	97,50%
Организовање образовне подршке у случају дужег изостајања из школе због тешких и хроничних болести	79,73%	20,27%	3,70%	96,30%
Васпитање и образовање у посебној развојној групи, као и образовање у школи или одељењу за образовање ученика са сметњама у развоју, а у складу са посебно образложеним мишљењем комисије, уколико је природа и озбиљност тешкоћа у развоју детета таква да се образовањем у редовној групи, школи или одељењу не могу постићи задовољавајући резултати и поред помоћних средстава и додатних услуга	80,56%	19,44%	0%	100%
Ангажовање психолога или особе која познаје дете у остваривању здравствене заштите	78,57%	21,43%	1,25%	98,75%
Право на услуге здравствене заштите које нису обухваћене здравственим осигурањем и службе кућног лечења и неге	71,83%	28,17%	1,35%	98,65%
Омогућавање бесплатног учешћа у културним, спортским и рекреативним активностима које организује школа	83,75%	16,25%	23,68%	76,32%

Саветодавни рад са родитељима или старатељима детета коме је потребна додатна подршка у образовној, здравственој или социјалној установи	76,81%	23,19%	1,33%	98,76%
Обезбеђивање продуженог боравка у образовној установи, односно дневног боравка у социјалној заштити	76,47%	23,19%	1,33%	98,67%
Обезбеђивање превоза од места становања до образовне установе, односно од образовне установе до дневног боравка	88,31%	11,69%	36,36%	63,64%
Обезбеђивање исхране у школским кухињама, одеће и обуће, бесплатних уџбеника и прибора за школу, литературе за ученике и наставнике	87,32%	12,68%	22,22%	77,78%
Обезбеђивање бесплатне правне помоћи преко надлежних органа јединице локалне самоуправе	77,14%	22,86%	4,44%	95,56%

Из приложених података може се уочити да је око 3/4 родитеља упознато са могућностима остваривања права на додатну подршку. Ипак, око 25% родитеља није упознато са овим мерама, док око 87% деце испитаних родитеља до сада није користило ниједан вид додатне подршке. Мере које су деца испитаника најчешће користила су: превоз деце, исхрана, обезбеђивање обуће, одеће, уџбеника и учешће у разним спортским и културним манифестацијама.

Предности и недостаци рада у комбинованим одељењима. Сви испитаници запослени у образовном систему имали су прилику да изразе своје мишљење о предностима и манама комбинованих одељења. У Табели 10. су приказани најчешћи одговори.

Табела 10. Предности и недостаци рада у комбинованим одељењима

Предности	Недостаци
боља комуникација међу децом	недостатак времена за рад
индивидуализација	недостатак времена за рад са децом по ИОП-у
самосталност	тежа припрема наставе
вертикална повезаност и обнављање градива	прилагођавање плана и програма
брига старијих о млађима	немогућност примене метода и облика рада
	склоност ометању и паду концентрације
	лоша опремљеност школа
	немогућност групног рада
	недовољно изражен такмичарски дух

На крају упитника, као и на самом крају квалитативне анализе, сви испитаници су дискутовали о томе шта је по њиховом мишљењу потребно унапредити како би се на најбољи начин одговорило на потребе деце, па самим тим и побољшао њихов успех у школи. Сви су се сложили око тога да првенствено треба обезбедити боље услове за рад, како по питању инфраструктуре објеката од којих су неки стари више од 100 година, тако и по питању савремених дидактичких материјала и опремљености рачунарима. Поред тога, испитаници сматрају да су њихова деца изолована у односу на децу у граду и да немају прилику за ваннаставне активности, те их је важно укључити у друштвени живот заједнице. Наставници разредне и предметне наставе су као потребу навели и додатно оснаживање за рад у комбинованим одељењима, као и јачање капацитета да би на адекватан начин могли да одговоре на потребе сваког детета. Родитељи су истакли и значај боље сарадње између комбинованих одељења и матичне школе.

СТУДИЈА СЛУЧАЈА – ПРИМЕР ДОБРЕ ПРАКСЕ

Пример школе представљене у овом одељку препоручен нам је од стране Школске управе Ниш као пример добре праксе и локалне подршке. **Шта ову школу издваја у односу на остале?** Оно што је карактеристично за ову школу, према подацима директора школе и Школске управе, јесте да више од 90% деце која похађају наставу чине деца из друштвено осетљивих група, нарочито етнички маргинализованих средина. Према речима запослених у школи, овај проценат се услед миграторних кретања становништва повећавао у току последње деценије. Сва комбинована одељења су веома удаљена и налазе се на тешко доступном терену.

Управо зато што су деца из етнички маргинализованих средина у високом ризику од сиромаштва, социјалне искључености и осипања, нарочито из руралних крајева (SeCons, 2011) какав је и овај, веома је значајно приказати на који начин је школа успела да превазиђе тешкоће са високом стопом осипања у свим разредима, а нарочито на преласку из четвртог разреда у комбинованим одељењима у пети разред матичне школе.

Однос између родитеља, комбинованих одељења и школе. У разговору са стручним особљем уочава се висок степен посвећености и усмерености ка деци. Сви запослени у оквиру школе улажу свакодневне напоре како би изградили добар однос са родитељима, што није увек лако. Кроз различите радионице, на које доводе стручњаке из других релевантних области за развој деце, труде се да оснажују родитеље пружајући им знања која могу да искористе како у одгајању деце, тако и у уобичајеним животним ситуацијама. За родитеље који нису завршили основно образовање организоване су и вечерње школе у оквиру комбинованих одељења. Једну од ових школа тренутно похађа седморо чланова породице, оба родитеља и петоро деце.

Прелазак из комбинованог одељења у матичну школу. С обзиром на то да се комбинована одељења ове школе налазе на тешком терену и да су веома удаљена, у

оквиру школе постоји дом за ученике у ком деца након преласка у матичну школу бораве од понедељка до петка до краја осмог разреда. Иако је постојао и раније, пре три године добио је званичну верификацију. За децу која станују у дому за ученике обезбеђени су исхрана и наставни материјал.

Функционисање школе. Важно је истаћи да су запослени у овој школи веома проактивни и да се кроз различите пројектне активности труде да обезбеде средства за рад и ужину током школске године за све ученике, с обзиром на то да већина њих не би могла себи да је приушти. Што се тиче уџбеника, сваки ученик на почетку школске године добија све потребне књиге, које након завршетка године враћа у библиотеку за следећу генерацију.

Сарадња са локалном заједницом. Запослени истичу да уживају велику подршку локалне самоуправе која им омогућава многе ваннаставне активности (као што су одлазак у позориште, биоскоп, музеј, итд.), како би се деца укључила у друштвени живот заједнице. Такође, сарадња са центром за социјални рад и домом здравља је на највишем нивоу, који, према њиховим речима, пружају велику подршку управи школе у свим ризичним ситуацијама.

Модел боравка деце у оквиру дома за ученике показао се као добро решење у оквиру заједнице; међутим, осим просторно, за многе школе овакав вид подршке не би могао да буде финансијски издржив. С друге стране, проактивост наставног и стручног кадра, као и сарадња која постоји у оквиру заједнице, управо представљају основу система бриге о детету каквом тежимо.

ЗАКЉУЧАК И ПРЕПОРУКЕ

Један од основних принципа свих образовних политика у демократским земљама представља обезбеђивање једнаког приступа свим нивоима образовања и предуслова за целоживотно учење свим члановима заједнице. Влада мишљење да судбина појединца данас у великој мери зависи од нивоа његовог образовања – стога управо образовање представља најчешћи и најефикаснији канал друштвене покретљивости (Коковић, 2009) и отвара могућност за прекид зачараног круга сиромаштва.

У циљу остваривања праведног друштва и једнаких шанси за сву децу, ово истраживање се бавило изазовима са којима се сусрећу деца након четвртог разреда при преласку из комбинованих одељења у пети разред матичне школе.

На основу приказаних резултата можемо извести неколико закључака и у складу са њима препоруке за њихово унапређење:

- Услед непостојања развијене методологије није могуће измерити реалну стопу осипања из образовног система. Такође, постоје значајне разлике између доступних података и података са терена.

Како би се предупредиле нелогичности доступних података и података са терена а са друге стране могло испратити реално осипање деце важно је увести јединствени образовни број на основу којег је могуће пратити развојни и образовни пут детета.

- Користећи доступне податке, уз доста потешкоћа, могуће је испратити кроз разреде генерацијски број ученика. Међутим, није могуће одвојено пратити број ученика комбинованих одељења од укупног броја ученика. У циљу превенције осипања и подршке у транзитном периоду значајно би било испратити генерацијски број ученика у комбинованим одељењима на националном нивоу.
- Подаци на националном нивоу, који показују да након петог разреда опада број деце, корелирају са подацима који су добијени за потребе овог истраживања, истичући прве месеце петог разреда као кључне у превенцији потенцијалног осипања.

Као опште препреке које се јављају при преласку деце из комбинованих одељења у матичне школе истакнуте су: слаба комуникација између свих директних актера у процесу образовања детета, изолованост комбинованих одељења и, нарочито, слаба сарадња између родитеља и матичне школе.

Због тога је веома важно креирати систем подршке за ученике и родитеље у транзитном периоду.

- Ако се посматрају подаци о стажу наставника који предају у комбинованим одељењима, највећи број наставника има радни стаж између 10 и 14 година. Међутим, они се упркос томе не осећају довољно компетентно за овакав вид

рада, јер се први пут срећу са њим; такође, сматрају да не могу на адекватан начин да одговоре на потребе сваког детета.

Узећи све ово у обзир требало би креирати план подршке за наставнике разредне наставе у комбинованим одељењима кроз школске развојне планове. Као и радити на подизању капацитета наставе кроз развијање методике рада и савремена дидактичка средства.

У циљу унапређивања подршке ученицима у комбинованим одељењима, нарочито у транзитном периоду, као и превенцији осипања било би веома значајно наставити са истраживањима у овој области. Због тога је од великог значаја додато истражити наредне две теме, односно:

- додатно истражити разлоге осипања у транзитном периоду
- додатно истражити како се врши екстерна евалуација и самоевалуација у комбинованим одељењима.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва. (2014). *Други национални извештај о социјалном укључивању и смањењу сиромаштва*, доступно на <http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/wp-content/uploads/2014/11/Drugi-nacionalni-iz-vestaj-o-socijalnom-ukljucivanju-i-smanjenju-siromastva-final.pdf>
2. Коковић, Д. (2009). *Друштво и образовни капитал*. Нови Сад: Mediterran.
3. Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику, „Службени гласник РС“, број 63/2010, доступно на <http://www.mprn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Pravilnik-o-dodatnoj-obrazovnoj-zdravstvenoj-i-socijalnoj-podrsци-detetu-i-učenuku.pdf>
4. SeSons. (2011). *Приступ жена и деце услугама у руралним областима Србије и предлог мера за унапређење стања*, доступно на <http://www.unicef.rs/files/Publikacije/Access%20for%20women%20and%20children%20oserbian.pdf>
5. Влада Републике Србије. (2012). Стратегија развоја образовања Србије до 2020. године, „Службени гласник РС“, број 107/12, доступно на http://www.mprn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Akcioni_plan.pdf
6. Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва и УНИЦЕФ. (2014). *Анализа утицаја политика – пружање додатне подршке ученицима из осетљивих група у предуниверзитетском образовању*, доступно на <http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/wp-content/uploads/2014/05/Analiza-uticaja-politika-Pruzanje-dodatne-podrske-ucenicima-iz-osetljivih-grupa-u-preduniverzitetskom-obrazovanju.pdf>
7. УНИЦЕФ. (2014). *Подршка образовању деце из сиромашних породица*, доступно на http://www.unicef.rs/files/pub-podrska-obrazovanju-dece_iz-siromasnih_porodica.pdf
8. Центар за образовне политике. (2016). *Како до школе друштвене бриге*, доступно на http://www.cep.edu.rs/public/Kako_do_skole_drustvene_brige.pdf
9. Учитељски факултет, Универзитет у Београду, доступно на <http://www.uf.bg.ac.rs/>
10. Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школску 2016/17. и 2017/18, доступно на <http://katalog2016.zuov.rs/>

Пред вама је упитник у којем нема тачних и погрешних одговора. Једино што се од Вас очекује јесте да дате искрене одговоре и прецизне информације. Подаци прикупљени приликом истраживања биће коришћени искључиво у научне сврхе. Испитаницима се гарантује анонимност, поверљивост датих података и дискреција. Добробит испитаника ни на који начин неће бити угрожена.

УПИТНИК ЗА ДЕЦУ И РОДИТЕЉЕ ИЗ КОМБИНОВАНИХ ОДЕЉЕЊА И ОПШТИ ПОДАЦИ

1. Назив места/села:

2. Адреса:

3. Разред: IV V

Молимо Вас да у наредном делу упитника попуните све податке који су Вам доступни.

Деца:

1. Шта вам представља највећу препреку у похађању наставе?

- А) Доступност превоза до школе
- Б) Задовољеност основних потреба (исхрана, одећа, обућа)
- В) Доступност услуга социјалне заштите (дечји додатак, финансијска подршка породици, једнократна материјална или нематеријална помоћ)
- Г) Укљученост родитеља у образовање деце
- Д) Прихваћеност од стране школе/вршњака
- Ђ) Остало: _____

2. Шта је потребно да би се квалитет наставе побољшао

Родитељи

1. Да ли постоје препреке у похађању наставе за Ваше дете након четвртог разреда? Уколико постоје, које су:

- А) Доступност превоза до школе
- Б) Задовољеност основних потреба (исхрана, одећа, обућа)
- В) Доступност услуга социјалне заштите (дечји додатак, финансијска подршка породици, једнократна материјална или нематеријална помоћ)
- Г) Укљученост родитеља у образовање деце
- Д) Прихваћеност од стране школе/вршњака
- Ђ) Остало: _____

2. Да ли Ваше дете наставља образовање након четвртог разреда?

ДА

НЕ

3. Уколико НЕ наставља, молимо Вас наведите разлоге:

-
-
-

4. Уколико дете наставља школовање, да ли прелази у матичну школу или у неку другу?

5. Уколико прелази у неку другу, молимо Вас наведите разлоге:

-
-
-

6. Да ли сте упућени у то које мере социјалне заштите од значаја за образовање постоје на локалу и да ли их користите? (уколико их користите, молимо Вас наведите које)

7. Како оцењујете квалитет комуникације и сарадњу са учитељима?

1 2 3 4 5

8. Како оцењујете квалитет комуникације и сарадњу са школом?

1 2 3 4 5

9. Шта је, према Вашем мишљењу, потребно унапредити како би се побољшао успех Вашег детета/деце у школи?

Пред вама је упитник у којем нема тачних и погрешних одговора. Једино што се од Вас очекује јесте да дате искрене одговоре и прецизне информације. Подаци прикупљени приликом истраживања биће коришћени искључиво у научне сврхе. Испитаницима се гарантује анонимност, поверљивост датих података и дискреција. Добробит испитаника ни на који начин неће бити угрожена.

УПИТНИК ЗА УЧИТЕЉЕ ИЗ КОМБИНОВАНИХ ОДЕЉЕЊА И НАСТАВНИКЕ ПЕТОГ РАЗРЕДА МАТИЧНИХ ШКОЛА

I ОПШТИ ПОДАЦИ

1. Назив места/села:
2. Адреса:

Молимо Вас да у наредном делу упитника попуните све податке који су Вам доступни.

Учитељи

3. Да ли постоје препреке у похађању наставе за децу из комбинованих одељења?
Уколико постоје, које су:

- А) Доступност превоза до школе
- Б) Задовољеност основних потреба (исхрана, одећа, обућа)
- В) Доступност услуга социјалне заштите (дечји додатак, финансијска подршка породици, једнократна материјална или нематеријална помоћ)
- Г) Укљученост родитеља у образовање деце
- Д) Прихваћеност од стране школе/вршњака
- Ђ) Остало: _____

4. Да ли сте били укључени у акредитоване програме стручног усавршавања у последње две године и које?

5. Према Вашем мишљењу, шта су предности рада у комбинованим одељењима, а шта су недостаци?

Предности

-
-
-

Недостаци

-
-
-

-
-

6. Шта је, према Вашем мишљењу, потребно да би се квалитет наставе побољшао?

-
-
-
-

НАСТАВНИЦИ 5. РАЗРЕДА

7. Да ли постоје препреке у похађању наставе за децу из комбинованих одељења? Уколико постоје, које су:

- А) Доступност превоза до школе
- Б) Задовољеност основних потреба (исхрана, одећа, обућа)
- В) Доступност услуга социјалне заштите (дечји додатак, финансијска подршка породици, једнократна материјална или нематеријална помоћ)
- Г) Укљученост родитеља у образовање деце
- Д) Прихваћеност од стране школе/вршњака
- Ђ) Остало: _____

8. Да ли, према Вашем досадашњем искуству, постоје разлике у постигнућима између деце која су прва четири разреда завршила у матичној школи у односу на децу која су ишла у комбинована одељења? Уколико постоје, која су?

-
-
-
-

9. Уколико постоје разлике у школском успеху, који су фактори који на то утичу?

- А) Наставничке компетенције
- Б) Доступност материјала за рад (уџбеници, библиотека, рачунарска опрема)
- В) Квалитет наставе, додатне/допунске наставе, ваннаставне активности
- Г) Остало: _____

10. Уколико постоје разлике у напредовању, који су фактори који на то утичу?

- А) Спремност за полазак у школу
- Б) Понављање разреда
- В) Ванредно школовање
- Г) Остало: _____

11. Према Вашем стручном мишљењу, шта су предности, а шта недостаци наставе у комбинованим одељењима?

Предности

Недостаци

Пред вама је упитник којим настоји да се испита постојеће стање у комбинованим одељењима. У њему нема тачних и погрешних одговора; једино што се од Вас очекује јесте да дате искрене одговоре и прецизне информације. Подаци прикупљени приликом истраживања биће коришћени искључиво у научне сврхе. Испитаницима се гарантује анонимност, поверљивост датих података и дискреција. Добробит испитаника ни на који начин неће бити угрожена.

Овај пројекат је подржан од стране Тима за социјално укључивање и смањење сиромаштва и Министарства просвете, науке и технолошког развоја као део „Програма за креирање образовних политика на основу података и резултата истраживања“ за младе истраживаче.

УПИТНИК ЗА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

ОПШТИ ПОДАЦИ

Назив установе и општине/јединице локалне самоуправе:

Молимо Вас да у наредном делу упитника попуните све податке који су Вам доступни како бисмо сагледали пословање Ваше школе.

Назив места:

	ОПШТИ ПОДАЦИ КОМБИНОВАНОГ ОДЕЉЕЊА	2009/2010. година	2010/2011. година	2011/2012. година
1.	Број деце уписане у 1. разред	Укупно:	Укупно:	Укупно:
		Девојчице:	Девојчице:	Девојчице:
		2012/2013. година	2013/2014. година	2014/2015. година
2.	Број деце уписане у 4. разред	Укупно:	Укупно:	Укупно:
		Девојчице:	Девојчице:	Девојчице:
		2013/2014. година	2014/2015. година	2015/2016. година
3.	Број деце уписане у 4. разред	Укупно:	Укупно:	Укупно:
		Девојчице:	Девојчице:	Девојчице:

ПОДАЦИ О ДЕЦИ У ПЕРИОДУ ПРЕЛАСКА ИЗ 4. У 5. РАЗРЕД	БРОЈ ДЕЦЕ КОЈА СУ УПИСАЛА 5. РАЗРЕД У МАТИЧНОЈ ШКОЛИ	БРОЈ ДЕЦЕ КОЈА СУ ПРИ УПИСУ У 5. РАЗРЕД ПРЕШЛА У ДРУГУ ШКОЛУ, ОДНОСНО ОПШТИНУ	БРОЈ ДЕЦЕ КОЈА НИСУ УПИСАЛА 5. РАЗРЕД
2013/2014. година			
2014/2015. година			
2015/2016. година			

1. Да ли постоје препреке у похађању наставе за децу петог разреда која су након четвртог разреда из комбинованих одељења прешла у матичну школу? Уколико постоје, које су? (могуће је заокружити више одговора)

- А) Доступност превоза до школе
- Б) Задовољеност основних потреба (исхрана, одећа, обућа)
- В) Доступност услуга социјалне заштите (дечји додатак, финансијска подршка породици, једнократна материјална или нематеријална помоћ)
- Г) Укљученост родитеља у образовање деце
- Д) Прихваћеност од стране школе/вршњака
- Ђ) Остало: _____

II ПРОГРАМИ ЗА ОСНОВНОШКОЛСКУ ДЕЦУ

1. Да ли постоје специјализовани програми (ваншколске активности) школе Који су доступни сваком детету? Уколико постоје, молимо да их наведете.

2. Да ли су ти програми доступни и деци из комбинованих одељења? Уколико је одговор НЕ, молимо Вас да наведете разлог.

3. Да ли постоје програми припреме за период преласка из комбинованог одељења у матичну школу, односно из четвртог у пети разред? Уколико постоје, молимо да их наведете.

III ПОДАЦИ О РАДУ СА ДЕЦОМ И ОСТВАРЕНОМ УСПЕХУ

1. Према подацима којима располажете, да ли постоји и колика је разлика у оствареном школском успеху између деце из матичних школа и деце из комбинованих одељења истог узраста?

2. Уколико постоје разлике у школском успеху, који су фактори који на то утичу? (могуће је заокружити више одговора)

- А) Наставничке компетенције
- Б) Доступност материјала за рад (уџбеници, библиотека, рачунарска опрема)
- В) Квалитет наставе, додатне/допунске наставе, ваннаставне активности
- Г) Остало: _____

3. Уколико постоје разлике у напредовању, који су фактори који на то утичу?

(могуће је заокружити више одговора)

А) Спремност за полазак у школу

Б) Понављање разреда

В) Ванредно школовање

Г) Остало: _____

4. Према Вашем стручном мишљењу, шта су предности, а шта недостаци наставе у комбинованим одељењима?

Предности:

-
-
-
-

Недостаци:

-
-
-
-

IV МЕРЕ ПОДРШКЕ

1. Да ли постоји школски развојни план који укључује афирмативни план за децу из комбинованих одељења?

2. Да ли постоје и у ком износу средства опредељена за финансирање подршке образовању деце из осетљивих група у комбинованим одељењима на годишњем нивоу?

3. На који начин се пружа подршка деци из осетљивих група?

(могуће је заокружити више одговора)

А) обезбеђивањем исхране

Б) обезбеђивањем одеће и обуће

В) остало: _____

4. Која врста подршке Вам је за то потребна?

5. Како видите улогу Ваше општине/јединице локалне самоуправе у развоју и примени нових програма?

V САРАДЊА СА РОДИТЕЉИМА

1. Којом речју бисте описали улогу родитеља? Заокружите:

ПАРТНЕР

КОРИСНИК

КЛИЈЕНТ

2. Какав је састав вашег Управног одбора? Да ли у њему има представника родитеља деце из осетљивих група?

ДА

НЕ

Ако је одговор НЕ, зашто је тако?

3. Да ли у Савету родитеља има представника родитеља деце из осетљивих група?

ДА

НЕ

Ако је одговор НЕ, зашто је тако?

4. Који програми подршке породицама/родитељима постоје у Вашој општини/јединици локалне самоуправе?

(могуће је заокружити више одговора)

А) Интерресорна комисија

Б) Удружења родитеља

Ц) Остало: _____

ПРИЛОГ 1.

УПУТСТВО ЗА ПОПУЊАВАЊЕ ПОДАТАКА О ДЕЦИ ИЗ ОСЕТЉИВИХ ГРУПА

Осетљиве групе деце у пројекту се дефинишу на основу Правилника о ближим условима за утврђивање приоритета за упис деце у предшколску установу (МПНТР, 2009):

1. деца жртве насиља у породици,
2. деца из породица која користе неки облик социјалне заштите и деца без родитељског старања,
3. деца самохраних родитеља,
4. деца из социјално нестимулативних средина,
5. деца са сметњама у психофизичком развоју,
6. деца из породице у којој је дете које је тешко оболело или има сметње у психофизичком развоју,
7. деца тешко оболелих родитеља,
8. деца чији су родитељи ратни војни инвалиди или имају статус расељеног или прогнаног лица,
9. деца предложена од стране Центра за социјални рад,
10. деца из средина у којима су им, услед породичних и других животних околности, угрожени здравље, безбедност и развој.

ПРОГРАМ ЗА КРЕИРАЊЕ ОБРАЗОВНИХ ПОЛИТИКА
НА ОСНОВУ ПОДАТАКА И РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА



ОЉА ЈОВАНОВИЋ
ЉИЉАНА ПЛАЗИНИЋ
СЛАВЕН БОГДАНОВИЋ
АНА ВУШУРОВИЋ ЛАЗАРЕВИЋ

**УНАПРЕЂЕЊЕ КВАЛИТЕТА ИНКЛУЗИВНОГ
ОБРАЗОВАЊА ЗАСНОВАНО НА ОТВОРЕНИМ
ПОДАЦИМА**

УНАПРЕЂЕЊЕ КВАЛИТЕТА ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА ЗАСНОВАНО НА ОТВОРЕНИМ ПОДАЦИМА

САДРЖАЈ

Теоријски део	3
Положај инклузивног образовања у националним и међународним образовним политикама	4
Преглед истраживања о ефектима инклузивног образовања	7
Преглед истраживања о факторима који утичу на квалитет инклузивног образовања	9
Методологија и резултати истраживања	10
Дескриптивни ниво обраде података	11
Методологија	11
Резултати и дискусија	12
Ниво закључивања заснован на подацима	17
Методологија	17
Квалитативно истраживање	25
Методологија	25
Прикупљање података	
Обрада података	27
Резултати и дискусија	30
Квалитативно истраживање	32
Методологија	34
Прикупљање података	36
Обрада података	37
Резултати и дискусија	41
Закључна разматрања и импликације за образовну политику и праксу	43
Прилози	53

ТЕОРИЈСКИ ДЕО

И нклузивно образовање се данас посматра као цивилизацијско достигнуће утемељено на универзалним људским и дечијим правима, стратешка одлука успешних образовних система и представља концепцију образовања коју наша земља системски негује од 2009. године. Оно има дугу предисторију у различитим педагошким концепцијама, укључујући, као најутицајније, педагогију Марије Монтесори, Карла Штајнера и Едуарда Клапареда, који је још 1929. године овај инклузивни покрет у образовању назвао „школом по мери детета“ (Save the children, 2009). Иако можемо рећи да је инклузивно образовање концепт који се развија већ деценијама, сагласност у погледу његове дефиниције још увек не постоји. Док неки аутори инклузију дефинишу из перспективе појединца (нпр. Hall, 1996) или школе (нпр. Rouse & Florian, 1996), међународна документа нагласак стављају на обавезу образовних система да обезбеде квалитетно и праведно образовање свих ученика. Тако, на пример, UNESCO дефинише инклузију као процес решавања и реаговања на разноврсност потреба свих ученика преко све већег учествовања у учењу, културама и заједницама и све мање искључености у оквиру образовања и из њега. Према истом извору, инклузија подразумева промене и измене садржаја, приступа, структура и стратегија, са заједничком визијом која обухвата сву децу одговарајуће старосне доби и са убеђењем да је редовни образовни систем одговоран за образовање све деце (UNESCO, 2005).

ПОЛОЖАЈ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА У НАЦИОНАЛНИМ И МЕЂУНАРОДНИМ ОБРАЗОВНИМ ПОЛИТИКАМА

Инклузивна образовна парадигма у којој дете ком је потребна додатна подршка није схваћено као проблем, већ као вредност дуже од две деценије служи као један од кључних оквира који усмеравају образовне реформе у више од стотину земаља. У земљама окупљеним око међувладине Организације за економску сарадњу и развој (енг. Organisation for Economic Co-operation and Development или OECD) као најуспешнији образовни системи препознају се они који комбинују квалитет и праведност образовања (OECD, 2012). Квалитет образовања се односи на достизање високих стандарда постигнућа, договорених национално или међународно, док су правични образовни системи они који су фер и инклузивни. У оваквим системима **сви ученици** имају прилику да постигну висок ниво знања, вештина и компетенција, без обзира на личне карактеристике или карактеристике окружења у ком живе (OECD, 2012). Дакле, циљ инклузије у образовању је обезбеђивање квалитетног образовања за сваког ученика под једнаким условима за све, јер је право на образовање, као људско право, загарантовано ратификованим међународним правним актима, Уставом Републике Србије и законима који ближе регулишу остваривање људских права.

На међународном нивоу, од половине XX века се у законским документима говорило о правима деце са инвалидитетом на образовање, почевши од Универзалне декларације о људским правима (UN, 1948), Конвенције о правима детета (UN, 1989), образовању за све, Јомитиен, Тајланд (UNESCO, 1990), Стандардним правилима УН за изједначавање могућности које се пружају особама са инвалидитетом (UN, 1993), преко Саопштења из Саламанке и оквирним принципима за деловање (1994), закључака Светског форума о образовању за све и оквиру за деловање Дакар, Сенегал (2000), Миленијумске декларације (2002), Конвенције о правима особа са инвалидитетом (2006) и Циљева одрживог развоја (2016).

Када је реч о увођењу инклузивног образовања у Србији, према речима Ковач Церовић, Павловић Бабић и Јовановић (2014) оно се ослањало на: (1) низ *међународних конвенција* које је Србија потписала (нпр. поменути Salamanca Statement, UNESCO, 1994; Декада инклузије Рома, 2004; UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006), (2) низ *стратегија* које су из различитих углова осветљавале потребу за укључивањем свих категорија популације у систем образовања (нпр. Стратегија за смањење сиромаштва Владе Републике Србије, 2003; Стратегија унапређења положаја особа са инвалидитетом у Републици Србији, Влада РС, 2006), (3) *анализе* које су указале на различите дисфункционалне аспекте система образовања (нпр. презаступљеност ромских ученика у школама за ученике са сметњама у развоју) и (4) низ *пилот пројеката* кроз које је развијан концепт инклузије и омогућено укључивање деце из осетљивих група у систем образовања кроз низ конкретних акција. Као резултат свега наведеног, образовни систем Републике Србије је Законом о основама система образовања и васпитања (ЗОСОВ) из 2009. године дефинисао инклузивност образовања као своје стратешко опредељење и обавезу. Према овом закону грађани Републике Србије једнаки су у остваривању права на образовање и васпитање, без обзира на пол, расу, националну, верску и језичку припадност, социјално

и културно порекло, имовно стање, узраст, физичку и психичку конституцију, сметње у развоју и инвалидитет, политичко опредељење или другу личну особину (ЗОСОВ, чл. 6). Закон посебан нагласак ставља на право на образовање и васпитање ученика којима је потребна додатна подршка. Мере подршке предвиђене за децу којој је потребна додатна подршка обухватају афирмативну акцију и увођење услуге личног и педагошког асистента (чл. 117), као и право на индивидуализовану додатну образовну подршку на свим нивоима образовања у виду индивидуалног образовног плана (чл. 77). Поред тога, што је за успех инклузивног образовања посебно важно, родитељима се гарантује право да изаберу школу коју ће њихова деца похађати – независно од типа (извора) или степена потребе за додатном подршком (чл. 98). Инклузивно образовање подржано је и низом националних закона који дефинишу друге области или су специфични за одређени ниво и врсту образовања. Међу њима су Закон о забрани дискриминације („Службени гласник РС“, број 22/2009), Закон о спречавању дискриминације особа са инвалидитетом („Службени гласник РС“, бр. 33/2006 и 13/2016), Закон о предшколском васпитању и образовању („Службени гласник РС“, број 18/2010), Закон о основном образовању и васпитању („Сл. гласник РС“, број 55/2013) и Закон о средњем образовању и васпитању („Сл. гласник РС“, број 55/2013).

ПРЕГЛЕД ИСТРАЖИВАЊА О ЕФЕКТИМА ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА

Један од разлога за овакву стратешку оријентацију јесте и препознавање инклузивног образовања као корака ка кохезивном друштву и конкурентној економији. Истраживања показују да је улагање у праведност образовања економски ефикасно и даје снажне краткорочне и дугорочне ефекте (OECD, 2012). Стога прегледи образовних политика спроведених од 2008. до 2014. године широм света показују да је највећи број земаља усмерио реформске процесе управо на популацију угрожених ученика и школа (OECD, 2015).

Поред поменутих образовнополитичких студија које су се, пре свега, бавиле економским ефектима образовне инклузије (попут уштеда у смислу социјалних давања у каснијем животном добу), потребно је поменути и студије које су се бавиле академским ефектима инклузивног образовања. Већи део таквих истраживања бавио се упоредним проучавањем академских постигнућа деце са сметњама у развоју у редовном и специјалном образовању. Резултати ових истраживања указују или на предност инклузивног образовања или не региструју значајне разлике (Mitchell, 2010). У Србији је школске 2009/10. године обављена прва спољашња евалуација постигнућа ученика са сметњама у развоју у четири специјалне и једној редовној школи. Укупно су тестирана 122 ученика четвртог и осмог разреда основне школе истим тестовима из српског језика и математике. Резултати су показали знатно нижа постигнућа ученика из школа за телесно инвалидну децу, децу

оштећеног слуха и децу са лакшим интелектуалним сметњама од постигнућа ученика с оштећењем вида и ученика из редовних школа (Николић и Поповић, 2013, према Димоски, 2015).

Када су у питању ефекти инклузивног образовања на академска постигнућа ученика типичног развоја, који се образују у истом одељењу са ученицима којима је потребна додатна подршка, у нашој земљи није било студија које говоре о овом аспекту њиховог заједничког школовања. Ипак, различити актери образовног система у Србији као један од основних контрааргумената инклузивном образовању наводе управо потенцијални негативан ефекат укључивања ученика којима је потребна додатна подршка на образовно постигнуће ученика типичног развоја, и то: родитељи (Станчић и Станисављевић Петровић, 2013), васпитачи (Анђелковић и сар., 2012.), учитељи (Карић и сар., 2014), студенти наставничких факултета (Симић, 2014) и наставници предметне наставе (Ћук, 2006, Ћевић, 2009). Чак 48,3% наставника се делимично, а 13,2% потпуно слаже са тврдњом да би „у инклузивној учионици наставник био преокупиран ученицима са тешкоћама у развоју, те би потпуно занемарио остатак одељења“ (Ћевић, 2009). Студије из других средина, које су се бавиле ефектом заједничког школовања вршњака са посебним образовним потребама на академска постигнућа њихових другова типичног развоја, не дају једнозначне налазе, а немају ни исте методологије. Шарп, Јорк и Најт (Sharpe, York & Knight, 1994) су поредили успех одељења која су похађала по два ученика са посебним образовним потребама са одељењима која нису похађали ови ученици на стандардизованим тестовима познавања различитих предмета и нису нашли статистички значајне разлике. Демерис, Чајлдс и Џордан (Demeris, Childs, & Jordan, 1998) су на узорку ученика из Торонта испитивали повезаност између броја ученика са посебним образовним потребама са просечном оценом одељења. Када су држали константним величину одељења и социоекономски статус, добили су ниске, али значајне позитивне корелације (од ,05 до ,07), што указује на то да је присуство ученика са посебним образовним потребама позитивно утицало на постигнућа других ученика. Резултати истраживања реализованог у канадској покрајини Британска Колумбија (2009) на подацима националног тестирања ученика од 4. до 7. разреда такође указују на то да ученици са посебним образовним потребама немају статистички значајан ефекат на академска постигнућа њихових вршњака. Када су истраживачи у Нигерији (Ekeh & Oladayo, 2013) испитивали разлике у резултатима на школским тестовима деце са и без вршњака у одељењу који има сметње (слуха и вида), дошли су до сазнања да ученици типичног развоја који похађају наставу заједно са вршњацима са сметњама у развоју имају боља постигнућа од вршњака који у одељењу немају ученика који испољава потребу за додатном подршком.

ПРЕГЛЕД ИСТРАЖИВАЊА О ФАКТОРИМА КОЈИ УТИЧУ НА КВАЛИТЕТ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА

Методолошки плурализам који је присутан у истраживањима фактора који утичу на квалитет инклузивног образовања за резултат има донекле различите, понекад и контрадикторне резултате (Farrell, 2000). Контекстуална осетљивост инклузивног образовања додатно усложњава могућност генерализације резултата истраживања из једног образовног система на друге системе (Ainscow & César, 2006; Engelbrecht, 2006). Као што Мичел наводи (Mitchell, 2010), упркос интернационализацији инклузивног образовања кроз међународну образовну политику, различити историјски, културолошки, социјални и финансијски разлози утичу на то да постоје значајне разлике између земаља у погледу његове имплементације.

Управо узимајући у обзир разноврсност налаза и контекстуалну специфичност образовних феномена, чини се да еколошки модел (Bronfenbrenner, 1986), који узима у обзир деловање различитих окружења (нпр. национални, локални или школски ниво одељења), као и интеракцију међу њима, пружа оптималан оквир за препознавање и разумевање фактора који утичу на квалитет инклузивног образовања. Емпиријску потпору овој претпоставци пружа и прва свеобухватна анализа стања инклузивног образовања у Републици Србији (Institut za psihologiju, Unicef, Fond za otvoreno društvo, 2015). Наиме, резултати овог истраживања сугеришу значај различитих фактора који утичу на квалитет инклузивног образовања како на нивоу одељења/наставника и школе, тако и на локалном нивоу.

С обзиром на то да је одељењска заједница непосредан контекст у ком се одвијају учење и развој ученика, посебну пажњу је потребно посветити факторима који делују на овом нивоу. Првенствено је потребно имати у виду утицај наставника, с обзиром на то да су различита истраживања указала да наставници имају значајан утицај на развој и постигнуће ученика (Hattie, 2009; OECD, 2005). Међутим, не треба занемарити ни структурне карактеристике одељења, као што су, на пример, величина одељења или број ученика којима је потребна додатна подршка, а који похађају исто одељење. На пример, иако је Хетијева метастудија (2009) указала на изузетно низак ефекат величине одељења на постигнуће ученика, један од честих аргумената против инклузивног образовања у нашој средини је управо прекобројност одељења (CETI, 2006). Истраживање које су спровели Институт за психологију, УНИЦЕФ и Фонд за отворено друштво (2015) у Србији указује на то да стручни сарадници из шест школа од укупно 28 у узорку наводе да нека одељења похађа више од троје ученика који се образују по индивидуалном образовном плану (ИОП), иако се у ЗОСОВ наводи да у једном одељењу могу да буду до два ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом (чл. 31). Ово је посебно значајан податак с обзиром на то да упућује на повећан ризик од професионалног сагоревања појединих наставника.

Исто истраживање је указало и на то да у свакој петој школи у Србији (19,2% узорка) доминирају негативни ставови према инклузивном образовању. То се осликава и на праксу израде, примене и вредновања ИОП-а – тако поједине школе из узорка наводе да скоро никада (8%) не ревидирају педагошки профил ученика, док се у већини школа то чини понекад (69%). Овај налаз доводи у питање квалитет ИОП-а, с обзиром на то да опис актуелног нивоа функционисања ученика на основу ког се формулишу циљеви и мере

подршке није заснован на актуелним и релевантним подацима. Већина школа извештава да имају потребу за материјалном подршком, али и за људским ресурсима који би подржали дете, наставника и школу у целини. Области у којима се развој инклузивног образовања може окарактерисати као позитиван јесу отвореност школе за упис све деце, неговање високих очекивања од свих ученика у погледу постигнућа и школских обавеза, подршка руководства школе развоју и промоцији инклузивности, као и задовољство родитеља ученика који се образују по ИОП-у њиховим напредовањем (Kovač Cerović et al., 2016).

Анализа на нивоу општине указује на то да се око 4% варијансе на првој главној компоненти инклузивности може објаснити условима унутар локалне средине који утичу на успешно спровођење инклузивног образовања. Фактори на локалном нивоу који су се у овој анализи показали као значајни за инклузивност школе јесу развијеност мреже школа за ученике са сметњама у развоју на локалном нивоу ($r=-0,57$, $p<0,01$) и оптерећеност просветних саветника ($r=-0,52$, $p<0,01$) (Jovanović i Jokić, 2016).

Имајући све наведено у виду, у овом истраживању ћемо се фокусирати на испитивање начина на које фактори на нивоу одељења, школе и јединице локалне самоуправе доприносе квалитету инклузивног образовања. Овде морамо увести једну важну напомену. Иако се концепт инклузивног образовања развио тако да подразумева квалитетно образовање за све ученике, у нашем раду ћемо се усмерити на само једну димензију, а то је потреба за додатном подршком операционализована кроз образовање по ИОП-у. Ова одлука је мотивисана како теоријским, тако и емпиријским разлозима. С једне стране, аутори у области инклузивног образовања указују на то да једно од објашњења разноврсних резултата о ефектима и факторима који утичу на квалитетно образовање јесте различита операционализација инклузивног образовања (Farrell, 2000). Сугестија ових аутора јесте да се уместо истраживања о инклузивном образовању као феномену истраживачи усмере на одређене специфичне праксе или политике у оквиру инклузивног образовања. Једна од таквих пракси јесте индивидуални образовни план (ИОП), писани документ који садржи план пружања подршке ученицима којима је додатна подршка потребна. Емпиријски разлог за усмеравање на ИОП јесте организација и структура доступних података о образовном систему. Наиме, један од предуслова за процену квалитета инклузивног образовања јесте јасна дефиниција на нивоу образовног система ко су деца којима је потребна додатна подршка. Истраживачи у области образовања и доносиоци образовних политика теже да развију класификацију која ће бити функционална за праћење квалитета инклузивног образовања, а која у исто време не води сегрегацији и дискриминацији (Colin and Evans, 2003; McLaughlin et al., 2006). Образовни систем Републике Србије користи ОЕЦД (2007) шему при дефинисању ученика којима је потребна додатна подршка, разликујући ученике са тешкоћама у учењу, ученике са сметњама у развоју или инвалидитетом и ученике који потичу, односно живе у социјално нестимулативној средини (МПНТР, 2010). Међутим, ова дефиниција није још увек у потпуности примењена у начину на који се администрирају, агрегирају и анализирају подаци о ученицима у Републици Србији. С друге стране, податак о образовању ученика по ИОП-у је податак који је често саставни део школске евиденције и који је био укључен у базе података које су нам биле на располагању за потребе овог истраживања.

Стога ћемо у оквиру овог истраживања инклузивно образовање дефинисати као квалитетно образовање свих ученика, како оних који се образују по ИОП-у, тако и оних који наставу похађају према редовном наставном програму у одељењима редовних основних школа.

ПРЕГЛЕД ИСТРАЖИВАЊА О ЕФЕКТИМА ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА

Основни циљ овог истраживања је испитивање контекстуалних фактора, односно фактора на нивоу одељења, школе и јединице локалне самоуправе, који утичу на квалитет инклузивног образовања у основним школама у Републици Србији, операционализованог као пракса примене ИОП-а. При томе, бавићемо се само индивидуалним образовним плановима који се реализују по прилагођеном програму (ИОП 1) и индивидуалним образовним плановима који се реализују по измењеном програму (ИОП 2), док ћемо из предмета истраживања изоставити ИОП 3 (обогаћени и проширени програм намењен ученицима са изузетним способностима). Један од разлога за овакво сужавање фокуса је што бројна истраживања указују управо на изражене стрепње наставника везане за рад са ученицима који из било ког разлога не остварују очекиване исходе образовања и васпитања (Ђевић, 2009; Мацура Миловановић и Печек, 2012). Истовремено, можемо претпоставити да различите наставничке перцепције даровитих ученика и ученика који имају тешкоће у учењу, сметње у развоју, инвалидитет или живе у социјално нестимулативној средини, воде различитим бригама које наставници имају у погледу образовања ових ученика.

Специфични циљеви на које ћемо покушати да одговоримо овим истраживањем су:

- I Испитати дистрибуцију ИОП-а по разредима, јединицама локалне самоуправе, административним окрузима и школским управама.
- II Испитати везу између укључености ученика који се образује по ИОП-у у одељење са постигнућем одељења као целине на завршном испиту. Измерити допринос фактора на нивоу одељења, школе и јединице локалне самоуправе објашњењу варијансе разлике у постигнућу на завршном испиту између одељења у којима ученици похађају наставу према ИОП-у и оних у којима се настава реализује само према редовном програму.
- III Испитати перспективе различитих актера о факторима који доприносе и/или отежавају успешну примену ИОП-а.

МЕТОДОЛОГИЈА И РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

С обзиром на сложеност теме, у истраживању смо користили секвенцијални експланаторни микс-методски дизајн (Creswell & Plano Clark, 2007). У првој фази истраживања, применом квантитативне методологије анализирани су већ постојећи подаци из базе еЦенус Министарства просвете, науке и технолошког развоја (МПНТР), као и базе резултата завршног испита школске 2015/16. године, док су у другој фази, применом квалитативне методологије прикупљени и анализирани подаци са циљем да валидирају и допуне резултате квантитативне анализе (Ivankova, Creswell, & Stick, 2006).

Пре него што прикажемо резултате секундарних анализа података, осврнућемо се на потешкоће на које смо наишли приликом трансформације података у облик који је подесан за анализу. Наиме, мишљења смо да идентификоване тешкоће могу бити од користи доносиоцима политика за унапређивање квалитета података, а тиме и за унапређивање квалитета одлука донесених на основу ових података.

- У бази резултата завршног испита одељења различитих школа имају исти идентификациони код. Он је јединствен у оквиру школе, али не и на нивоу образовног система, што отежава повезивање података о резултату завршног испита са другим базама.
- Конкретан проблем са којим смо се сусрели је спајање база еЦенус и резултата завршног испита. Наиме, ове базе имају различите кодове и за школе и за одељења. Међутим, кључ за повезивање школа постоји само на нивоу школа, али не и на нивоу одељења. Покушај повезивања резултата за одељења, односно реконструисање кључа у оквиру сваке од школа појединачно, указао је на неслагања у броју и структури ученика између одељења у бази еЦенус и бази резултата завршног испита. Ово делом може бити последица прикупљања података у два различита временска периода (на почетку и на крају школске године), између којих можемо претпоставити да је постојала извесна стопа миграције ученика. Ипак, овакав налаз указује на немогућност поузданог упаривања података на нивоу одељења добијених из различитих извора.
- Подаци у бази еЦенус садрже поједине логичке недоследности, па захтевају додатну проверу. На пример, у неколицини случајева (шест спорних) број девојчица или број ученика који се образују по ИОП-у је већи од укупног броја ученика у одељењу.

Прве две тешкоће смо превазишли тако што смо се одлучили да за одређене анализе користимо само једну базу података. На овај начин смо изгубили део података које смо могли да добијемо укрштањем података из различитих база, али смо осигурали поузданост добијених резултата. Како бисмо превазишли последњу наведену тешкоћу, из коришћених база смо обрисали контрадикторне податке.

1.

ДЕСКРИПТИВНИ НИВО ОБРАДЕ ПОДАТАКА

МЕТОДОЛОГИЈА

Са циљем испитивања опште слике о употреби ИОП-а као алата за унапређење инклузивног образовања урадили смо дескриптивну статистичку анализу података доступних у eCensus бази МПНТР и бази Републичког завода за статистику (РЗС) по разредима, школским управама, јединицама локалне самоуправе и административним окрузима.

Узорак: Све основне школе на територији Републике Србије.

ОБРАДА ПОДАТАКА

1. Приказ динамике увођења ИОП-а (посебно за ИОП 1 и за ИОП 2) кроз поређење разреда према броју ученика који похађају наставу према ИОП-у (база: eCensus).
2. Приказ географске дистрибуције ИОП-а (посебно за ИОП 1 и за ИОП 2) по општинама, окрузима и школским управама (база: eCensus).
3. Испитивање динамике увођења ИОП-а у зависности од географске дистрибуције (база: eCensus).
4. Испитивање ризика од професионалног сагоревања наставника кроз приказ броја ученика који се образују по ИОП-у по одељењима (база: eCensus).

За потребе наведених поређења, општине су категорисане према просечним зарадама, индексу развијености, индексу друштвеног развоја, економској активности становништва, проценту ромске популације и броју корисника социјалне заштите (база: eCensus, РЗС). Статистичка значајност разлика у процентуалној заступљености ученика који похађају наставу према ИОП-у међу: 1) поменути категоријама општина и 2) старијим и млађим разредима тестирана је z-тестом.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Према подацима из базе еЦенус за основне школе (редовне и школе за образовање ученика са сметњама у развоју), основно образовање у Републици Србији је у школској 2015/16. години стицало 538.566 ученика. Од укупног броја ученика, образовање по ИОП-у стицало је 11.422 ученика, што чини 2,12% укупне популације ученика. Нешто већи број ученика образовање стиче по ИОП-у 1 (6.365; 1,18%) у односу на ИОП 2 (5.077; 0,94%). Према проценама аутора, у свакој генерацији ученика у Србији постоји приближно сличан број деце са тешкоћама у развоју, око 12 до 13% (Pecelj Z., Hrnjica, 1988, према Hrnjica i sar., 2009). Слично, Национални центар за статистику у образовању Сједињених Америчких Држава наводи да су у школској 2014/15. деца и млади који су корисници додатне образовне подршке чинили 13% свих ученика у јавним школама у овој држави. Имајући то у виду, налаз нашег истраживања сугерише да значајан број деце којима је потребна додатна подршка не стиче образовање по ИОП-у.

ПРИКАЗ ДИНАМИКЕ УВОЂЕЊА ИОП-А КАО МЕРЕ ОБРАЗОВНЕ ПОЛИТИКЕ

Како бисмо испитали динамику употребе ИОП-а као мере подршке ученицима којима је потребна додатна подршка, податке о броју ученика који се образују по ИОП-у (График 1) и њиховом уделу у популацији ученика (График 2) смо приказали по разредима.

График 1. Број ученика који се образују према ИОП-у по разредима

Предлог интерактивног приказа броја и удела ИОП-а по разредима.

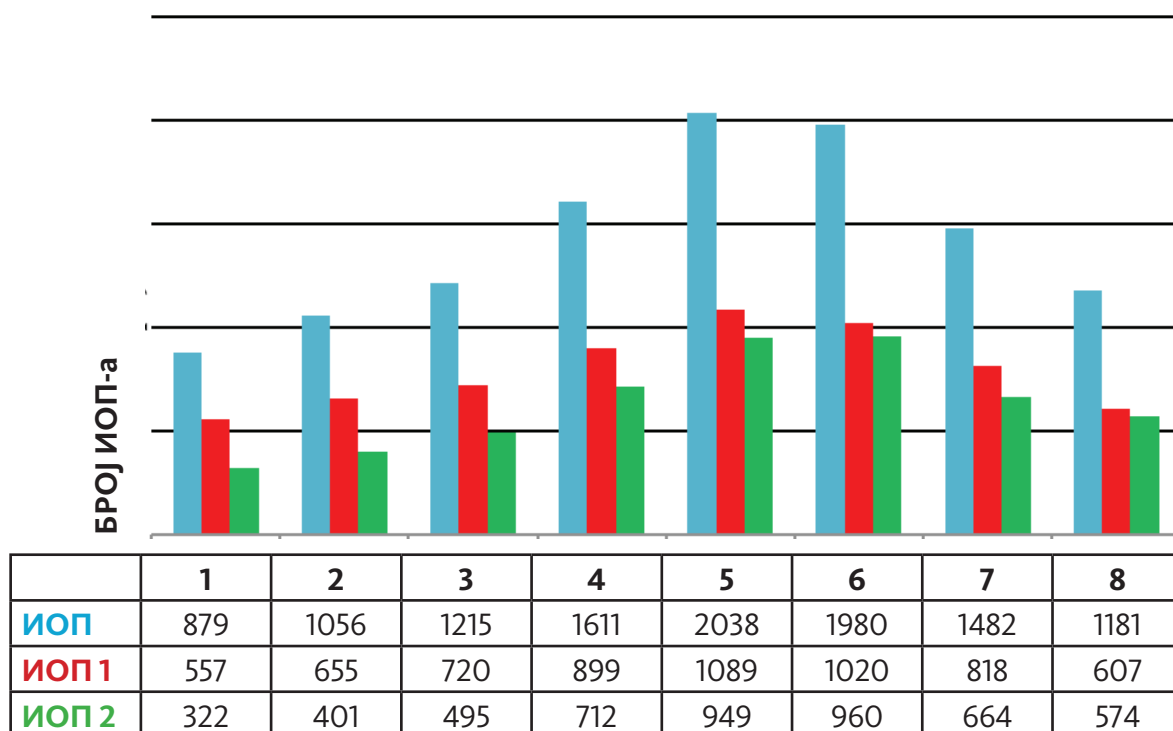
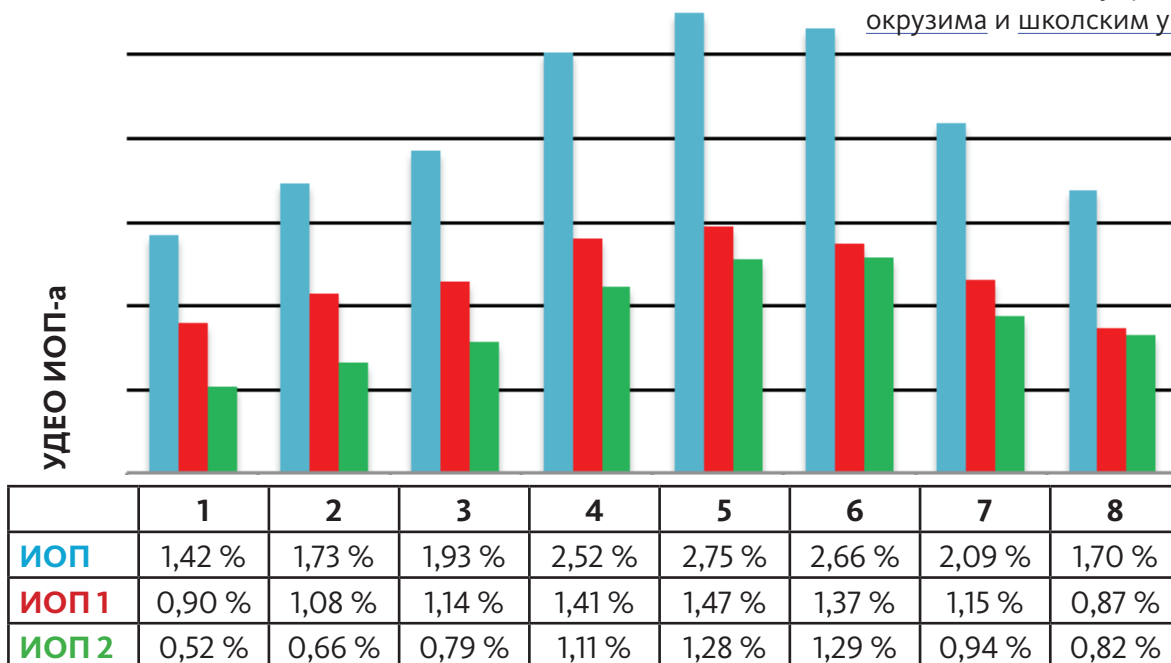


График 2. Удео ученика који се образују према ИОП-у у популацији ученика по разредима

Предлог интерактивног приказа броја и удела ИОП-а по локалним самоуправама, окрузима и школским управама.



Подаци приказани на графицима показују да је највећи удео ученика који се образују по ИОП-у у петом разреду (2,75%), односно при преласку на предметну наставу. Још један значајан податак је и тај да је највећи скок у уделу ИОП-а између 3. и 4. разреда (за 0,59%, односно 179 ученика). Можемо претпоставити да приближавање преласка на предметну наставу доводи до потребе за увођењем формалне додатне подршке ученицима. Такође, можемо очекивати и да прелазак на предметну наставу и промена образовног окружења могу довести до препознавања потребе за ИОП-ом код родитеља, чија сагласност је предуслов за његову израду. Поређење старијих и млађих разреда указује на то да је заступљеност ученика који се образују по ИОП-у 1 ($z=3,00$, $p < ,001$) или ИОП-у 2 ($z=12,00$, $p < ,001$) већа у предметној настави у односу на разредну наставу. Овај податак указује на сложеност образовног окружења у вишим разредима, која за резултат има интензивнију потребу за подршком.

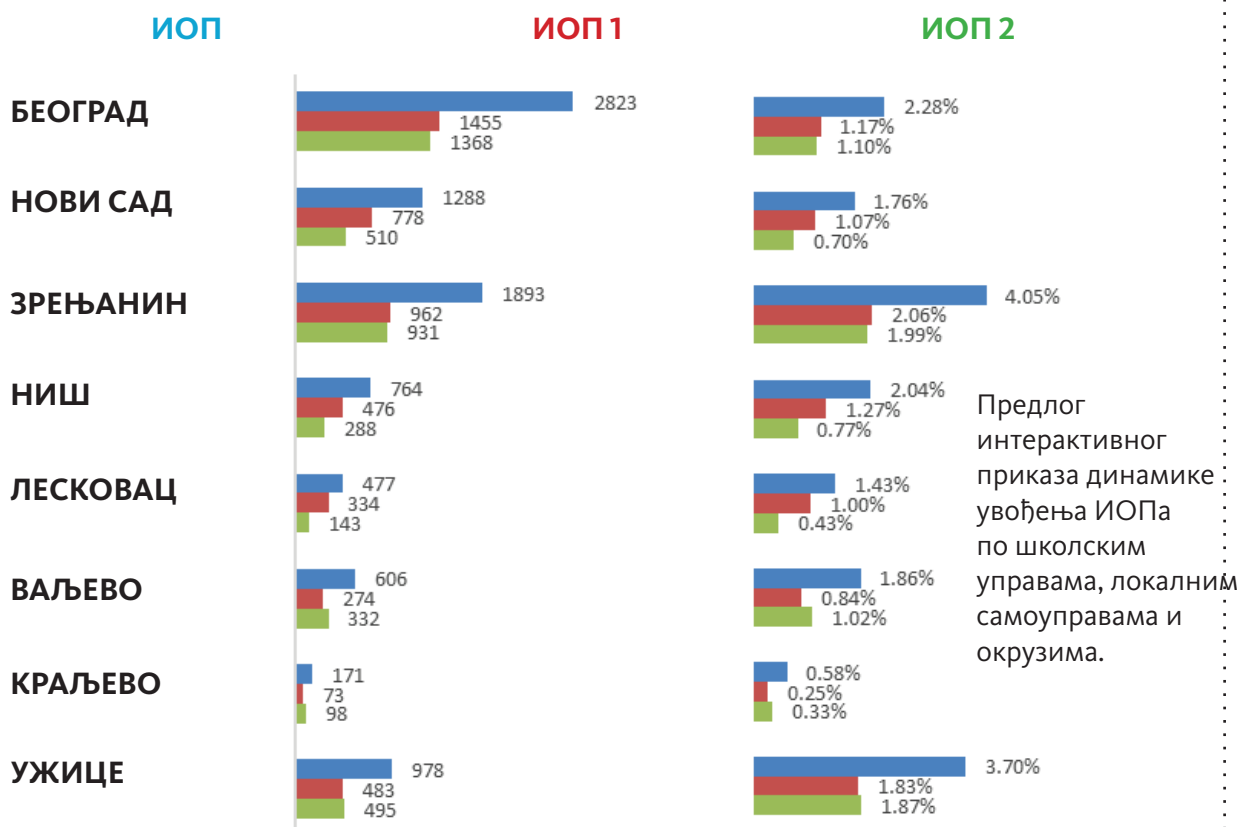
ПРИКАЗ ГЕОГРАФСKE ДИСТРИБУЦИЈЕ ИОП-А

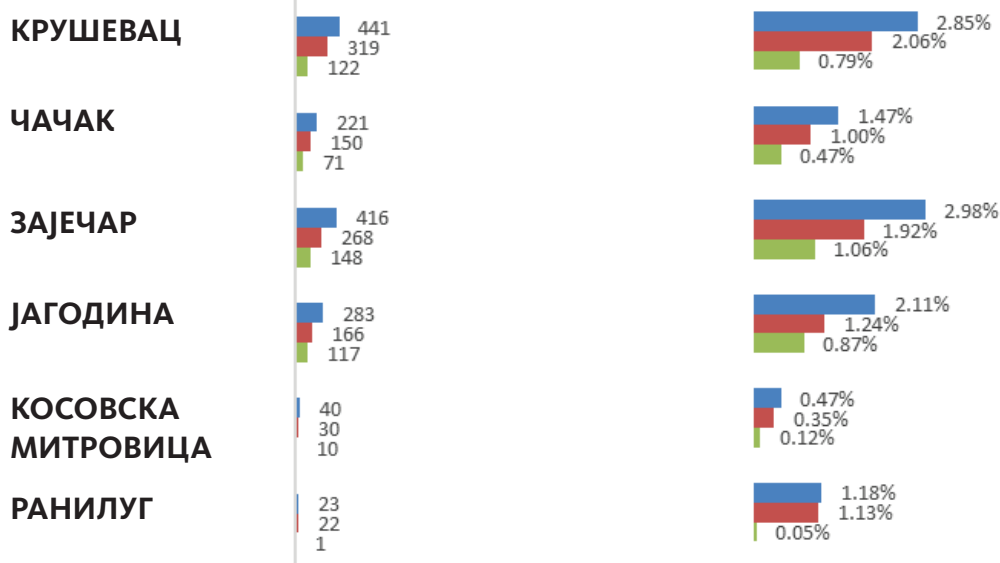
Са циљем да проверимо географску дистрибуцију ИОП-а дат је приказ броја и удела ученика који се образују према ИОП-у по школским управама (График 3; Табела 1), јединицама локалне самоуправе (Прилог 1) и административним окрузима (Прилог 2).

Приказ географске дистрибуције ИОП-а указује на то да се географска подручја у значајној мери разликују по заступљености ученика који наставу похађају по ИОП-у у ученичкој популацији. Тако, на пример, преглед по школским управама показује да се заступљеност ИОП-а креће од 4,05% у Зрењанину до 0,47% у Косовској Митровици. С обзиром на то да не постоји основ за претпоставку да заступљеност ученика којима је потребна додатна подршка варира у зависности од географске области, остаје отворено питање фактора који доводе до оваког резултата.

Додатно, анализа заступљености ИОП-а у зависности од индекса развоја јединице локалне самоуправе указује на то да је удео ИОП-а најнижи у јединицама локалне самоуправе које имају најнижи ниво развијености (ИОП 1 – 0,91%, ИОП 2 – 0,68%) и јединицама локалне самоуправе које имају највиши ниво развијености (ИОП 1 – 1,08%, ИОП 2 – 0,91%).

График 3. Расподела ученика који се образују по ИОП-у по школским управама
Испитивање динамике увођења ИОП-а у зависности од географске дистрибуције





ИСПИТИВАЊЕ ДИНАМИКЕ УВОЂЕЊА ИОП-А У ЗАВИСНОСТИ ОД ГЕОГРАФСKE ДИСТРИБУЦИЈЕ

Дескриптивни приказ резултата указује на још један занимљив налаз, а то је да заступљеност ученика који се образују по ИОП-у варира између разреда у зависности од географске области која се посматра. На пример, ако се посматра по окрузима, Колубарски округ у првом разреду има најмањи проценат ученика који се образују по ИОП-у 1 (0,41%), док је у Јужнобанатском округу управо у првом разреду највиши проценат ученика који се образују по ИОП-у 1 (2,08%). Ово указује да је у различитим деловима Србије динамика увођења ИОП-а различита. Овакав налаз имплицира и да је при креирању механизма подршке школама и школским управама потребно обезбедити индивидуализацију подршке, односно да различити региони Србије захтевају различит интензитет и врсту подршке унапређењу инклузивног образовања.

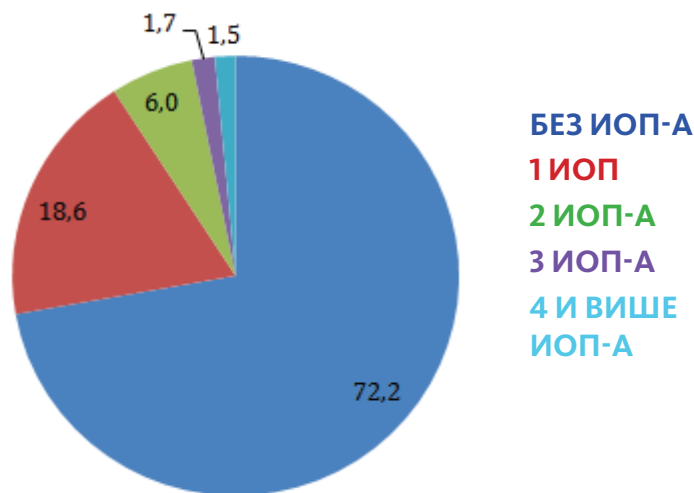
Табела 1. Расподела ученика који се образују по ИОП-у по школским управама

Школска управа	Број ученика	Број ИОП-а			Удео ИОП-а		
		ИОП	ИОП1	ИОП2	ИОП%	ИОП1%	ИОП2%
Зрењанин	46 702	1893	962	931	4,05	2,06	1,99
Сомбор	26 414	978	483	495	3,70	1,83	1,87
Зајечар	13 966	416	268	148	2,98	1,92	1,06
Крушевац	15 451	441	319	122	2,85	2,06	0,79
Београд	124 054	2823	1455	1368	2,28	1,17	1,10
Пожаревац	25 726	580	311	269	2,25	1,21	1,05
Јагодина	13 413	283	166	117	2,11	1,24	0,87

Ниш	37 476	764	476	288	2,04	1,27	0,77
Ваљево	32 565	606	274	332	1,86	0,84	1,02
Нови Сад	73 039	1288	778	510	1,76	1,07	0,70
Чачак	15 040	221	150	71	1,47	1,00	0,47
Лесковац	33 353	477	334	143	1,43	1,00	0,43
Крагујевац	20 840	258	160	98	1,24	0,77	0,47
Ранилуг	1 955	23	22	1	1,18	1,13	0,05
Ужице	20 555	180	104	76	0,88	0,51	0,37
Краљево	29 512	171	73	98	0,58	0,25	0,33
Косовска Митровица	8 505	40	30	10	0,47	0,35	0,12

ИСПИТИВАЊЕ РИЗИКА ОД ПРОФЕСИОНАЛНОГ САГОРЕВАЊА НАСТАВНИКА КРОЗ ПРИКАЗ БРОЈА УЧЕНИКА КОЈИ СЕ ОБРАЗУЈУ ПО ИОП-У У ОДЕЉЕЊИМА

Иако Закон о основном образовању и васпитању наводи да у једном одељењу могу бити до два ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом (чл. 31), прегледна студија Ковач Церовић и сарадника (Ковач Cerović, Jovanović & Pavlović Babić, 2016) показује да 23,1% школа извештава да бар једно одељење у школи похађа више од три ученика који се образују по ИОП-у. У складу са овим налазом су и резултати нашег истраживања. Наиме, приказ одељења у редовним основним школама по броју ученика који се образују по ИОП-у показује да највећи проценат одељења (72,2%) не укључује ученике који се образују по ИОП-у. С друге стране, у 430 одељења (1,7%) укључена су три ученика који наставу похађају по ИОП-у, док је у 398 одељења (1,5%) број ученика који се образују по ИОП-у виши од 3. Овакав налаз је забрињавајући, јер указује на то да постоји пракса укључивања ученика којима је потребна подршка у одређена одељења. Тачније, налаз сугерише да се ИОП не примењује као системска мера, већ да је рад са децом која се образују по ИОП-у препознат као улога мањег броја наставника. Овакве праксе формирања одељења отварају питање расподеле оптерећења наставника унутар исте школе и, последично, расподеле ризика од професионалног сагоревања.

График 4. Проценат одељења по броју ученика који се образују по ИОП-у

На основу свега наведеног, можемо закључити да се школске управе, јединице локалне самоуправе и административни окрузи међусобно разликују у погледу употребе ИОП-а као алата за подршку ученицима. Овај налаз има импликације за планирање развоја инклузивног образовања, сугеришући да је потребно развити механизме подршке који ће моћи да одговоре на различите потребе школа и школских управа.

2.

НИВО ЗАКЉУЧИВАЊА

ЗАСНОВАН НА ПОДАЦИМА

МЕТОДОЛОГИЈА

Узорак су чинила 462 одељења у школама ($n=45$) у којима постоји бар једно одељење у које је укључен ученик који наставу похађа по ИОП-у и бар једно одељење у ком ниједан ученик не похађа наставу према ИОП-у. Искључене су школе у којима постоје одељења у којима сви ученици похађају наставу према ИОП-у (тзв. специјална одељења).

ОБРАДА ПОДАТАКА

Мотивисани теоријским и емпиријским разлозима, одлучили смо да анализирамо приступимо користећи хијерархијско линеарно моделовање (ХЛМ), при чему је основна јединица анализе одељење. Теоријски разлог почива на претпоставци да различита одељења у оквиру исте школе имају заједничке карактеристике (број ученика школе, број наставника, број стручних сарадника, радни стаж и стручно усавршавање наставничког кадра), те да их приликом анализе не можемо третирали као независне јединице. Другим речима, сматрамо да не можемо третирали два одељења на исти начин у случају када су оба из исте школе, као ни у случају када је једно одељење из једне, а друго из неке друге школе. Такође, школе које функционишу у оквиру исте општине имају заједничке карактеристике (индекс развијености општине, просечне зараде, економска активност становништва и број корисника социјалне заштите) које могу бити у вези са ефектима ИОП-а на постигнуће одељења. Практична последица до које би занемаривање овако организоване структуре података, која је нажалост честа у истраживањима (Baumeiser & Finkel, 2010), довело јесте погрешно закључивање о присуству ефекта независне варијабле на зависну у случају када он не постоји. Даље, ако бисмо податке посматрали само као агрегиране на нивоу школе, умањили бисмо снагу статистичког закључивања (Steele, 2008; Stevens, 2007) и, што је у нашем случају још важније, изгубили бисмо релевантне информације са других нивоа анализе. Осим тога, повезаност између предикторских и критеријумских варијабли на сваком од нивоа може бити различита ако се посматра независно (Nezleck, 2000), па их је неопходно укључити у анализу симултано.

Поред тога, следећи емпиријски налази су указали на неопходност коришћења хијерархијског линеарног моделовања. Добијене високе интракласне корелације на нивоу школе ($r=.76$) и релативно високе на нивоу општине ($r=.45$) указују на то да су јединице анализе (одељења унутар школа и школе унутар општина) међусобно повезане. Пратећи даље логику рада коју хијерархијско линеарно моделовање подразумева, поредили смо базични једностепени модел анализе на нивоу одељења са моделом где је на другом степену анализе уведена школа. Резултат поређења указује на то да се ова два модела статистички значајно разликују ($LR=332.8615$, $p<.0001$), односно да је увођење нивоа школе значајно унапредило предиктивност модела. Сличан резултат се добија и након што се на трећи ниво анализе уведе општина ($LR=191.4528$, $p<.000$). На основу добијених налаза одлучили смо да за анализу података користимо тростепено хијерархијско линеарно моделовање са одељењима на првом, школама на другом и општинама на трећем нивоу анализе.

Предикторска варијабла у анализи је присуство бар једног ученика у одељењу који похађа наставу по ИОП-у. У питању је бинарна варијабла која указује на то да ли у одељењу има или нема ученика који наставу похађају према ИОП-у. Критеријумска варијабла је постигнуће одељења на завршном испиту, при чему су приликом рачунања просечног постигнућа одељења искључени резултати ученика који наставу похађају према ИОП-у. Модераторске варијабле су организоване на три нивоа: први ниво (одељење) – број ученика који похађају наставу према ИОП-у, број ученика у одељењу; други ниво (школе) – број ученика у школи, број наставника, стручна спрема наставника, број педагошких саветника, самосталних и виших педагошких саветника, дужина радног стажа наставника и стручно усавршавање наставничког кадра; трећи ниво (општине) – индекс развијености општине, просечне зараде, економска активност становништва, проценат ромског становништва и проценат корисника социјалне заштите.

Основни циљ је био да испитамо да ли је присуство ученика који похађа наставу према ИОП-у у вези са постигнућем одељења на завршном испиту. Иако свесни да је постигнуће ученика на завршном испиту под утицајем мноштва школских и ваншколских

фактора, сматрамо да смер овог утицаја може сугерисати квалитет инклузивног образовања и бити добра полазна тачка за испитивање фактора који подржавају или отежавају развој инклузивног образовања на нивоу одељења, школе и локалне заједнице.

Осим тога, на основу резултата анализе идентификовали смо контекстуалне факторе (на нивоу одељења, школе и општине) који на статистички значајан начин модерирају однос између присуства ученика који наставу похађају према ИОП-у и постигнућа одељења на завршном испиту. Другим речима, настојали смо да испитамо које карактеристике одељења, школе или општине и у којој мери воде ка томе да одељења која похађају ученици са ИОП-ом буду успешнија или мање успешна од одељења која не похађају ученици који се образују по ИОП-у.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Резултати анализе указују на то да присуство ученика са ИОП-ом није статистички значајан предиктор успешности одељења на завршном испиту ($\beta = .12$, $t(338) = .366$, $p = .714$), односно да не постоји статистички значајна разлика у постигнућу на завршном испиту између одељења која похађају ученици који се образују по ИОП-у и одељења у оквиру којих сви ученици наставу похађају по редовном наставном програму.

**ПОСТИГНУЋЕ
НА ЗАВРШНОМ
ИСПИТУ**



График 5. Просечно постигнуће на завршном испиту одељења са и без ИОП-а

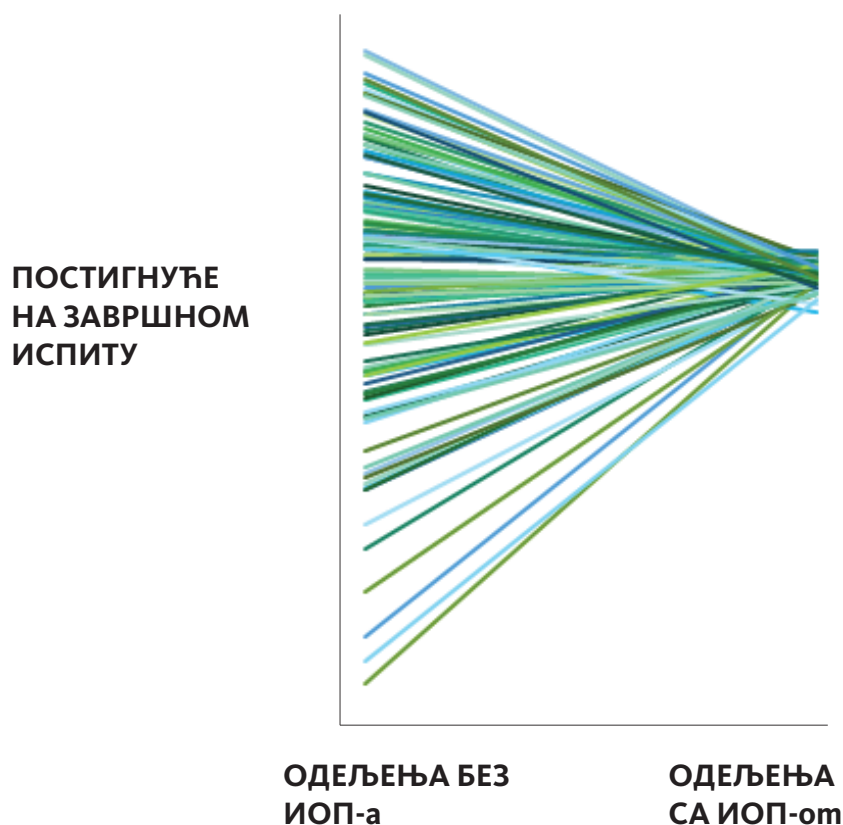


График 6. Просечно постигнуће на завршном испиту одељења са и без ИОП-а по школама.

График 5. показује да је просечно постигнуће на завршном испиту у одељењима која похађају ученици који се школују према ИОП-у 36,16 поена, док је просечан резултат одељења истих школа у којима ниједан ученик не похађа наставу према ИОП-у 36,04; али, како наредна табела показује, ове разлике нису статистички значајне ($\beta = .12$, $t(338) = .366$, $p = .714$).

Табела 2. Увођење првог предиктора на нивоу одељења који говори о томе да ли у одељењу има ученика који се образују према ИОП-у или не

	β	Стандардна грешка	Степени слободе	т-вредност	п-вредност
Интерцепт	36, 04	0, 510	338	70, 642	-
Одељења са ИОП-ом	0, 12	0, 315	338	0, 366	0, 714

Овај налаз указује на то да су страхови родитеља, наставника, васпитача и будућих наставника да се присуство ученика којима је потребна додатна подршка може негативно одразити на академска постигнућа осталих ученика у одељењу неоправдани. На узорку од 462 одељења и 9.761 ученика показало се да присуство ученика који се образују по ИОП-у нема систематски ефекат (ни позитиван, ни негативан) на академска постигнућа ученика типичног развоја. Овај налаз говори и да између процеса укључивања ученика којима је потребна додатна подршка у редовна одељења и нагласка на постигнућима ученика нема контрадикције (нпр. Ainscow et al., 2006; Kalambouka et al., 2007), тј. да тежње ка праведности и ка високим постигнућима могу ићи „руку под руку“.

Како бисмо стекли бољи увид у расподелу постигнућа на завршном испиту између одељења, на Графику 6. је дат детаљнији приказ.

Свака линија на Графику 6. представља постигнуће једне школе на завршном испиту, при чему десни крај линије приказује постигнуће одељења које похађа ученик који се образује по ИОП-у, док леви крај приказује постигнуће одељења у којима сви ученици похађају наставу по редовном програму. Може се видети да су разлике у постигнућу на завршном испиту између одељења која похађа ученик који се образује по ИОП-у много мање у односу на одељења у којима сви ученици похађају наставу по редовном програму унутар исте школе. Овај налаз опет покреће питање начина формирања одељења, односно критеријума које стручни сарадници примењују при одлучивању у која одељења ће укључити ученике којима је потребна додатна подршка.

Табела 3. Увођење предиктора који говори о броју ученика у одељењу

	β	Стандардна грешка	Степени слободе	т-вредност	п-вредност
Одељење са ИОП-ом	0,14	0,286	337	0,505	0,614
Број ученика у одељењу	0,16	0,068	337	2,341	0,020

Табела 4. Увођење предиктора на нивоу општине који говори о степену развијености

	β	Стандардна грешка	Степени слободе	т-вредност	п-вредност
Одељење са ИОП-ом	0,14	0,286	337	0,493	0,622
Број ученика у одељењу	0,15	0,067	337	2,238	0,026
Степен развијености општине	0,16	0,054	43	3,048	0,004

Као значајни предиктори вишег постигнућа на завршном испиту су се показали број ученика у одељењу ($\beta = .16$, $t(337) = 2.341$, $p = .02$), али и степен развијености општине ($\beta = .16$, $t(337) = 2.341$, $p = .02$). Приликом интерпретације налаза који указује на то да је број ученика у позитивној повезаности са постигнућем, важно је имати у виду да је распон броја ученика у одељењима која су чинила узорак између 2 и 32, као и да у чак 10% одељења има мање од 15 ученика. Осим тога, битно је напоменути да је удео одељења са мање од 15 ученика највећи у слабије развијеним општинама и износи чак 36% (График 7). Налаз о позитивној повезаности социоекономског статуса општине и постигнућа може бити објашњен доступним ресурсима, али и већим избором школа у бољестојем општинама.

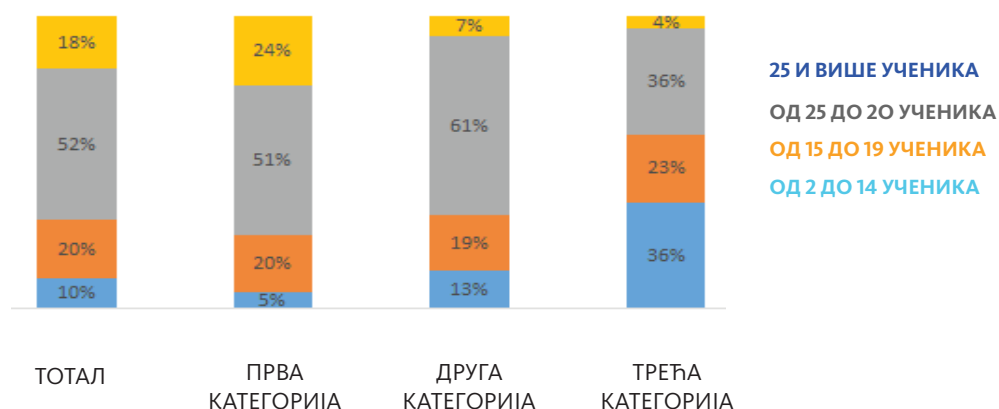


График 7. Величина одељења према категорији развијености општине

Након увођења предиктора са различитих нивоа, резултат који указује да реализација ИОП-а није статистички значајно повезана са постигнућем одељења на завршном испиту ($\beta = .14$, $t(337) = .493$, $p = .622$) остаје стабилан. Међу предикторима постигнућа који се нису показали статистички значајним су број бодова остварених на стручним усавршавањима, број педагошких саветника и наставнички стаж.

Ови налази, иако се могу чинити контраинтуитивним, заправо се могу интерпретирати у светлу неких досадашњих увида у наш образовни систем. Пешикан и сарадници (2010) указују на озбиљне недостатке концепције стручног усавршавања наставника, попут одсуства евалуације, тј. проверености програма који су понуђени у Каталогу програма сталног стручног усавршавања, као и чињенице да наставницима приликом избора семинара недостају важне информације попут тога о ком типу обуке је реч, циљева програма, начина рада у току обуке и сл. Због тога је тешко да наставник или институција циљано бирају програме усавршавања према индивидуалним потребама.

Изостанак ефекта броја педагошких саветника делом може бити објашњен и нефункционалним системом напредовања у каријери наставника. У школама из нашег узорка ниједан наставник није имао звање вишег педагошког саветника или високог педагошког саветника, што говори у прилог некоришћењу могућности за напредовање од стране наставника или непостојању довољних подстицаја за коришћење ове могућности.

Како бисмо проверили да ли се одељења са ученицима који наставу похађају према ИОП-у по измењеном програму (ИОП 2) разликују у постигнућу од осталих одељења, урадили смо посебну анализу на подзоруку школа ($n=17$) које имају најмање једно одељење у ком наставу похађа ученик који се образује према ИОП-у 2 и бар једно одељење у ком сви ученици похађају наставу према редовном наставном програму ($n=45$). Добијени резултати сугеришу да ни у овом случају реализација ИОП-а није статистички значајно повезана ($\beta = 1.06$, $t(41) = 1.196$, $p = .239$) са постигнућем одељења као целине.

Табела 5. Увођење предиктора који говори о томе да ли у одељењу има ученика који се образују према ИОП-у 2

	β	Стандардна грешка	Степени слободе	т-вредност	п-вредност
Интерцепт	36,42	1,189	41	30,639	0
Одељења са ИОП 2	1,06	0,888	41	1,196	0,239

Како бисмо идентификовали факторе који су у вези са разликом у постигнућима између одељења са и без ИОП-а, у оквиру школа урадили смо додатну анализу. Критеријумску варијаблу смо добили тако што смо од просечног постигнућа одељења без ИОП-а одузели просечно постигнуће одељења са ИОП-ом у оквиру исте школе. Једини фактор који се од свих претходно наведених показао значајним је структура наставничког кадра у школи у погледу радног стажа. Резултати показују да је већа заступљеност наставника са радним стажом од 6 до 10 година негативно повезана са разликом у постигнућу одељења са и без ИОП-а. Дакле, што су у колективу заступљенији наставници у овој категорији радног стажа, то је постигнуће одељења која похађају наставу по ИОП-у мање различито или чак боље од постигнућа других одељења исте школе. С друге стране, број наставника са радним стажом од 11 до 25 година је позитивно повезан са разликом у постигнућу одељења са и без ИОП-а, односно у школама у којима је већи број наставника у овој категорији радног стажа већа је разлика у постигнућу између одељења са и без ИОП-а у корист одељења без ИОП-а.

Табела 6. Увођење радног стажа као предиктора разлике између постигнућа одељења са и без ИОП-а

	β	Стандардна грешка	Степени слободе	т-вредност	п-вредност
Интерцепт	12,094	1,099	73	11,008	0,000
Радни стаж до 5 година	-0,007	0,082	73	-0,085	0,933
Радни стаж од 6 до 10 година	-0,183	0,078	73	-2,366	0,021
Радни стаж од 11 до 25 година	0,091	0,042	73	2,172	0,033
Радни стаж преко 25 година	0,014	0,071	73	0,192	0,848

Овај налаз може бити интерпретиран периодом у ком су наставници улазили у професију. Тако су наставници који имају између 6-10 година стажа своју професионалну каријеру наставника започели када је инклузивно образовање или званично уведено као стратешко опредељење и обавеза свих школа у Србији, са применом новог Закона о основама система образовања и васпитања (2009), или нешто пре тога, када је започето и спровођење низа пилот пројеката који се баве инклузивним образовањем, као што су „Индекс инклузије” (2003-2009), „Инклузија: од праксе ка политици” (2005-2009), „Ромски асистенти” – од 1999. године, „Образовни развојни центри” (2002-2012) (Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва и УНИЦЕФ, 2014). Наведене иницијативе су коинцидирале са увођењем ових наставника у посао, те није необично да су ови наставници као део свог професионалног идентитета лакше усвојили инклузивну концепцију образовања, професионална опредељења и ставове и на њима засноване стратегије рада са ученицима (нпр. висока очекивања у погледу академских постигнућа од свих ученика, подстицање самоефикасности код ученика, диференцијација наставе...) (Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва и УНИЦЕФ, 2014).

3.

КВАЛИТАТИВНО ИСТРАЖИВАЊЕ

МЕТОДОЛОГИЈА

Како бисмо допунили и продубили разумевање контекстуалних чинилаца који доприносе и/или отежавају реализацију ИО, спровели смо дубинске интервјуе са релевантним актерима са одељењског, школског и општинског нивоа. При томе смо се фокусирали на актере кључне у процесу креирања, примене, праћења и вредновања *индивидуалних образовних планова*, као операционализације образовне инклузије.

Пре самог представљања методологије и добијених резултата квалитативног дела студије, важно је напоменути да се ови налази не могу генерализовати на популацију школа, нити је то био циљ овог дела студије (будући да је у питању намерни узорак од шест основних школа, односно шест јединица локалне самоуправе).

Примарни циљ квалитативног дела наше студије је да идентификујемо потенцијалне модераторе који нису били обухваћени квантитативном анализом (будући да је заснована на секундарним подацима), а који утичу на ефекат употребе ИОП-а и који могу представљати основ за даља истраживања. Секундарни циљеви су били да: а) валидирамо значај фактора који су се у квантитативној анализи показали као значајни и б) продубимо њихова контекстуална значења како бисмо обезбедили већу еколошку валидност и већу ефективност потенцијалних мера образовне политике, које могу произаћи из налаза овог истраживања.

Узорак: Квалитативни део студије је спроведен на намерном узорку од шест редовних основних школа из шест јединица локалне самоуправе, у оквиру којих је учествовало укупно 30 испитаника. Попут квантитативног, квалитативно истраживање је спроведено тако да обухвати три нивоа – ниво одељења, школе и јединице локалне самоуправе. С обзиром на то да смо за хијерархијско линеарно моделовање користили базу резултата завршног испита из 2015/16. године, тежили смо да квалитативним истраживањем обухватимо саговорнике који су 2015/2016. године били укључени у образовање ученика 8. разреда. На нивоу одељења, интервјуи су реализовани са (1) одељењским старешином или предметним наставником, који је у протеклој школској години (2015/2016) у одељењу имао ученика који је похађао наставу по ИОП-у, и (2) родитељем ученика који је у школској 2015/16. похађао 8. разред и који је наставу похађао по ИОП-у. Важно је напоменути да су, услед немогућности да се интервјуи спроведу управо са поменутиим родитељима, у одређеним школама из узорка одржани интервјуи са родитељима ученика који наставу похађају по ИОП-у, независно од разреда који похађају. У оквиру школе, полуструктурирани интервјуи су реализовани са (3) директором и (4) стручним сарадником, док су на нивоу јединице локалне самоуправе саговорници били (5) чланови ИРК, примарно представници образовања, тачније школски психолози.

Како су одабране школе за узорак? Применом хијерархијског линеарног моделовања добијени су подаци који показују у којим школама одељења које похађа ученик са ИОП-ом надмашују или заостају за постигнућима осталих одељења на завршном испиту. На основу тих података, изабрано је укупно шест школа, тако да три школе чине оне у којима одељења која похађају ученици са ИОП-ом **у највећој мери надмашују постигнућа осталих**

одељења на завршном испиту и три школе у којима одељења са ученицима који се образују према ИОП-у *највише заостају за осталим одељењима* у погледу постигнућа на завршном испиту. Избор школа је самим тим дефинисао припадајуће ИРК, односно јединице локалне самоуправе које су учествовале у истраживању.

ПРИКУПЉАЊЕ ПОДАТАКА

Теме обухваћене квалитативним истраживањем су приказане у табели која следи. Интервјуи са различитим информантима су се разликовали у погледу обухваћених тема, с обзиром на то да различити актери имају различиту позицију и улогу у примени ИОП-а. Пример водича за интервју можете пронаћи у прилогу овог извештаја (Прилог 3).

Tabela 2. Prikaz tema po informantima					
Информант	Родитељ	Одељенски старешина	Стручни сарадник	Директор	Интерресорна комисија
Тема					
Упис ученика којима је потребна додатна подршка у школу					
Формирање школских тимова					
Основне информације о ученику и одељењу које је ученик похађао					
Доношење одлуке о изради ИОП-а					
Израда ИОП-а/ Планиране мере подршке					
Примена ИОП-а					
Вредновање и измена ИОП-а					
Прилагођавање завршног испита					
Подршка током образовања ученика ком је потребна додатна подршка					
Сарадња са другим актерима на унапређивању инклузивног образовања					

Компетенције запослених у школи за инклузивно образовање					
Улога ИОП-а из перспективе информанта					
Индивидуални план подршке и ИОП					

ОБРАДА ПОДАТАКА

Интервјуи су, када бисмо добили престанак саговорника, снимани диктафоном. Подаци добијени полуструктурираним дубинским интервјуима су подвргнути тематској анализи садржаја.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Као што је већ наведено, квалитативно истраживање је обухватило интервјуе са актерима на нивоу одељења, школе и јединице локалне самоуправе из две групе школа/јединица локалне самоуправе: група А, у којима одељења која похађа и ученик који се образује по ИОП-у постижу виша постигнућа на завршном испиту у односу на остала одељења исте школе, и група Б, коју чине школе/јединице локалне самоуправе у којима одељења која похађа и ученик који се образује по ИОП-у постижу нижа постигнућа на завршном испиту у односу на остала одељења исте школе. Иако је почетна претпоставка била да ће резултати указати на разлике у праксама и ставовима испитаника из различитих група школа/јединица локалне самоуправе, анализа интервјуа није указала на значајне разлике између испитаних школа и Интерресорних комисија. Разлике су највидљивије у перспективама одељењског старешине/предметног наставника, што сугерише да законска регулатива омогућава прилично уједначавање школских политика, али да, са друге стране, образовна пракса и даље показује разноликост у погледу квалитета и праведности. У наставку су представљени главни налази истраживања по информантима у оквиру три нивоа – ниво јединице локалне самоуправе, ниво школе и ниво одељења.

НИВО ЈЕДИНИЦЕ ЛОКАЛНЕ САМОУПРАВЕ ПЕРСПЕКТИВА ИРК

Интервјуи су реализовани са представницима ИРК у шест општина у Србији. Сви интервјуи, осим једног, били су индивидуални и реализовани су најчешће са представником образовног система у комисији. У случају једне комисије интервјуу су присуствовали представници сва три система (образовање, здравствена и социјална заштита) и координатор.

Оно што одликује све комисије са чијим члановима смо имали прилику да разговарамо јесте релативна сталност чланова, као и посвећеност координатора. Оптерећење комисије углавном зависи од величине и разумевања општине. На пример, представница једне комисије наводи да имају неких 50-60 захтева годишње, док представници друге комисије наводе да су у току претходне године имали 140 захтева. Број захтева у значајној мери одређује могућност поштовања рокова предвиђених актуелним правилником о раду комисије. Додатну тешкоћу представља организација рада чланова ИРК, која подразумева три стална члана којима је ангажман у раду комисије додатан у односу на њихово радно време и друге професионалне обавезе. Поред тога, чланови ИРК немају заменике, што значи да у случају боловања или одмора једног од чланова ИРК неће функционисати.

Поред организационих, проблеми са којима се у раду суочава ИРК су и материјалне природе. На пример, комисије најчешће немају сопствену просторију коју би могли да прилагоде за састанке и поступак процене, често изостаје и техничка опрема која је неопходна за несметан рад (нпр. рачунар, штампач), као и средства, како материјална, тако и техничка (аутомобил) за излазак на терен.

Начин на који саговорници опажају улогу комисије варира, као што варира и опажање улоге комисије од стране различитих актера. Једна од улога комисије коју наводе саговорници јесте информисање свих актера о надлежностима комисије, правима и обавезама, као и доступним ресурсима и услугама на локалном нивоу. Једна од саговорница наводи да је улога комисије доста нејасна, те закључује да комисија: 1) врши процену актуелног нивоа функционисања ученика/детета, 2) врши процену процене коју су извршили други и 3) врши процену потребне подршке. Два саговорника помињу као проблематичну улогу коју им школа додељују, а то је улога арбитра или медијатора у односу између школе и родитеља. Наиме, наводе да школа често пребацује одговорност за решавање неслагања између школе и родитеља на ИРК: „ИРК је инстанца за којом школа посеже да се извуче.“ ИРК имају различите стратегије у оваквим ситуацијама – док једни теже да у свим случајевима изађу у сусрет *родитељима*, полазећи од тога да је родитељ особа која најбоље познаје своје дете и његове потребе, истовремено истичући да мишљење ИРК није обавезујуће, друге комисије став ослањају првенствено на своју *професионалну процену*, што повремено за резултат има и конфронтацију са родитељем.

Што се захтева тиче, они су се у претходној години најчешће подносили за одлагање уписа у први разред, ангажовање личног пратиоца, израду ИОП-а и остваривање права на дневни боравак, тамо где ова услуга постоји. Једна од комисија има додатну улогу на нивоу општине – да одобрава продужење породичног боловања мајкама ради неге детета до пет година. Ова улога доприноси раном упознавању деце која имају неку врсту потребе за додатном подршком и њихових породица, што се позитивно одражава на даљи рад комисије. На основу одговора представника, чини се да у неким случајевима и даље постоји *неразумевање разлике између педагошког асистента и личног пратиоца*. С друге

стране, саговорници из три комисије истичу да често постоји неразумевanje око тога шта подразумева улога личног пратиоца, који је обим ангажмана личног пратиоца и могућности да присуствује настави. Ипак, саговорници препознају да постоји потреба за услугом личног пратиоца која превазилази тренутне капацитете, али сматрају да је за овако сложену услугу неопходно *постојање озбиљније обуке*.

Што се процене тиче, у четири од шест интервјуисаних ИРК не постоје материјалне могућности за организовање посматрања ученика/детета у природном окружењу у свим случајевима. Представници комисије се у највећој мери ослањају на документацију из различитих сектора – из области образовања као најкорисније наводе педагошке профиле, ИОП-е и извештаје наставника/васпитача. У случају четири комисије документација коју доставља школа/предшколска установа је оцењена као информативна, док две комисије наводе да се често дешава да добију неинформативну документацију коју виде као последицу ниских компетенција и ниске мотивисаности наставника. У две комисије наводе да им се дешавало да добију захтев за утврђивање права на израду ИОП-а 2, а да не постоје докази о претходној индивидуализацији и образовању по ИОП-у 1. Међутим, наводе да препознају напредак, односно да је број таквих случајева све мањи и мањи. Што се измена наставног плана као мере подршке тиче, саговорници извештавају да је ретко препоручују с обзиром на то да је веома тешко обезбедити такву врсту прилагођавања имајући у виду организацију рада школе.

ИОП је из перспективе ИРК опажен као значајно оруђе које помаже наставницима и родитељима да артикулишу циљ образовања за појединачно дете: „То је нама водила рада са дететом.“ Међутим, истовремено истичу да се наставници осећају несигурно, недовољно обучено, као и да нису мотивисани да промене свој досадашњи начин рада. Једна од саговорница наводи да је и организација наше школе у контрадикторности са инклузијом, а фронталну наставу види као последицу обимног програма и часовне организације наставе.

Саговорници су сагласни да не *прате реализацију предложених мера подршке* и при томе дају различита објашњења. Док једни наводе непостојање механизма за праћење, односно непостојање одговорности школе, родитеља и других актера да извештавају ИРК о примењеним мерама, други наводе да то није у њиховој надлежности, делом и зато што мишљење ИРК није обавезујуће.

Што се индивидуалног плана подршке (ИПП) тиче, саговорници истичу да не виде јасно функцију овог документа, али да га ипак припремају на начин који они сматрају смисленим.

Комисије о свом раду једном или двапут годишње извештавају јединицу локалне самоуправе, надлежна министарства или Секретаријат за образовање и дечију заштиту у случају Београда, али не добијају повратну информацију на своје извештаје, нису сигурни на који начин се користе информације о којима они извештавају, нити да ли су доступне јавно. Сматрају да би извештаји били добра полазна основа за боље планирање буџета за најчешће облике подршке које комисија препоручује.

Што се финансирања подршке тиче, сви саговорници су сагласни да је дошло до побољшања овог аспекта – све општине су укључиле у буџет бар неке од мера подршке, али то и даље не покрива све потребе. У ситуацији када процењују да је одређена врста подршке потребна, али да је мала вероватноћа да ће бити финансирана, комисије прибегавају различитим стратегијама. Тако представник једне од комисија наводи да, *када су свесни да је мала вероватноћа да ће родитељ остварити право на одређену подршку*, не наводе је у мишљењу, иако сматрају да је потребна. Међутим, остале комисије наводе све мере које сматрају потребним, јер то виде као начин да информишу систем о потребама, те да омогуће адекватније планирање буџета.

Већина саговорника наводи да је комисија показивала и иницијативу, предлажући у извештају нове облике подршке које сматрају потребним на нивоу локалне заједнице; тако наводе дневне боравке, „предах“ услуге, педагошке асистенте, интензивну подршку професионалној оријентацији при преласку из основне у средњу школу.

Према сазнањима наших саговорника, Заједничко тело за подршку раду и координацији надзора над радом ИРК још увек није функционално. Размена искустава и информација са представницима других комисија скоро и да не постоји. Истичу као значајну и изузетно корисну обуку коју је организовао Центар за социјалну политику и сматрају да би требало да постоје обуке или организоване размене искуства и пракси између комисија.

Један од саговорника истиче потребу за новим правилником који ће регулисати рад ИРК, припремљеном на основу вишегодишњег искуства у раду комисија. Препорука је да се *ревидира листа додатне подршке из Правилника на основу досадашњег искуства рада ИРК*, да се редифинише за које облике подршке ИРК даје мишљење и ко их обезбеђује. Од додатних елемената које би овај правилник требало да прецизира, наводе и потребу за дефинисањем рокова за одговор на жалбу на мишљење.

Са циљем побољшања квалитета рада ИРК, саговорници из две општине сматрају да би требало *дефинисати листу ресурса, програма и услуга који су доступни на нивоу општине, а на које родитељи и други актери могу бити упућени*. Такође, иако виде напредак на нивоу информисаности локалне заједнице о надлежностима ИРК, ипак истичу као неопходне даље активности на плану информисања.

НИВО ШКОЛЕ

ПЕРСПЕКТИВА ДИРЕКТОРА

Половина испитаних директора школа у принципу има позитиван став према томе да сва деца треба да похађају редовне школе, па покушавају да и сами обезбеде подршку наставницима у спровођењу инклузивног образовања или раде на његовој промоцији у својој школи. Једна директорка школе из групе А је са сваким запосленим појединачно прошла кроз упознавање са педагошким профилем и начином на који се он израђује, те је била подршка наставницима приликом прве израде педагошког профила. Друга директорка из исте групе показује да познаје поименце свако дете са ИОП-ом, његову породичну ситуацију, личног пратиоца (ако постоји). Трећа као највећу добит инклузије види то „што су сву децу довели под кров редовне школе и што су се наставници отворили према тој деци“. Ипак, половина испитаних директора се отворено противи инклузивном образовању у оквиру ког школе не добијају стручну и материјалну подршку. Сматрају да наставници одавно спроводе диференцирану наставу. Као пример наводе „диференцирање тежине задатака на три нивоа, припремајући посебне наставне листиће за ученике различитих способности“. Поред тога, директори препознају да је инклузивно образовање пракса са дугом историјом у нашим школама. Неки од саговорника су и пре законског увођења инклузивног образовања укључивали у своје школе ученике са вишеструким сметњама и сматрају да им је то „отворило нове перспективе и омогућило квалитетнији, тимски рад“. Један од директора наводи да би боље било да се ученици из специјалних одељења (присутних у његовој школи) разместе по редовним одељењима и да наставе да се образују по ИОП-у 2, док би дефектолози били подршка свим наставницима и родитељима. У оквиру ове школе дефектолози који су запослени у одељењима за ученике са сметњама у развоју пружају подршку наставницима у осмишљавању подршке за ученике којима је она потребна, а поред тога повремено реализују индивидуални рад са ученицима

којима је потребна додатна подршка, а који су укључени у редовна одељења. Ова школа припада А групи школа, у којима одељења која похађају ученици који се образују по ИОП-у постижу боље резултате од других одељења из исте школе. Директор друге школе из узорка, која такође има специјална одељења, отворено заступа негативан став према инклузији. Као аргументацију за своје ставове често наводи мишљење дефектолога да би деца требало да се образују у групама које су хомогене према способностима. Ова школа припада групи Б, где инклузивна одељења имају слабије резултате на завршном испиту. Сви саговорници истичу потребу за додатном стручном подршком, при чему мисле на доступност подршке педагошких асистената, личних пратилаца, психолога, логопеда, дефектолога: „Без додатне подршке наставник лута, осећа се некомпетентно и беспомоћно“. Чак и директори који су саговорници инклузивног образовања и чије школе припадају групи А оцењују да је школама и наставницима потребна додатна подршка у развоју инклузивне праксе. Саговорници истичу да би требало редефинисати улогу дефектолога у редовним школама у контексту инклузивног образовања, при чему као део њихове будуће улоге виде подршку наставницима у креирању адекватних мера подршке и индивидуални рад са ученицима.

Директори извештавају да је школа отворена за упис све деце. Две школе имају праксу обавештавања родитеља деце у предшколским установама о могућностима уписа све деце у редовне школе, али и одлагања уписа уз мишљење ИРК. Остале школе немају посебан вид информисања родитеља будућих првака који имају потребу за додатном подршком о могућностима уписа у школу. Подршка транзицији ученика из основне у средњу школу или не постоји или се реализује на иницијативу средњих школа.

Приликом формирања одељења школе се придржавају Стручног упутства о формирању одељења. По питању избора учитеља/одељењског старешине у чије одељење ће бити уписан ученик са потребом за додатном подршком, школе се разликују од равномерног распоређивања ка оном које је вођено специфичним сензибилитетом наставника (емпатијом, отвореношћу за различитост, осетљивошћу за потребе детета и сл.). Саговорници ово препознају као изазов, с обзиром на то да оваква пракса води, с једне стране, стагнирању дела колектива у погледу развоја компетенција, а са друге стране повећаном ризику од професионалног сагоревања управо оних наставника који су препознати као успешни. Решење за неједнаку расподелу оптерећења између наставника делом препознају у развоју система награђивања наставника. Иако формално постоји, напредовање у каријери наставника још увек није заживело у пракси, што за резултат има да они који су мотивисани да се ангажују раде много више за исти новац у односу на своје колеге које бирају да улогу наставника виде као искључиво предавачку. Ово доводи до незадовољства и професионалног сагоревања мотивисаних наставника, као и до изградње једне норме понашања која као пожељно дефинише минимално ангажовање у области реализације наставе.

У стручни тим за инклузивно образовање у четири испитане школе бирани су „наставници који имају афинитета за то, који су се претходно едуковали у овој области, који имају више искуства у прављењу ИОП-а“. Њихов задатак је да прате и подржавају рад својих колега. Међутим, саговорници једне школе наводе проблем који значајно утиче на функционисање тимова, а последично и на рад школе. Наиме, око 30% наставничког колектива ради са смањеном нормом у њиховој школи; неки од наставника раде чак у три школе. Оваква структура запослених отежава организовање рада тимова с обзиром на то да је веома тешко ускладити обавезе свих чланова тима. Овај аспект образовне политике су саговорници још једном искористили да илуструју бесмисленост постојећег начина рачунања норми за рад наставника, наводећи да је рад у три школе са по 33% много веће оптерећење од 100%; истовремено, оваква организација утиче негативно на квалитет рада школе, смањујући људске ресурсе којима школа располаже. Једна школа у Стручном тиму за

инклузивно образовање (СТИО) обавезно укључује наставнике српског језика и математике, јер управо ови наставници, због заступљености ових предмета у распореду часова, имају највише контакта са ученицима, али и зато што ове две области сматрају кључним за даље учење и напредовање.

У појединим школама се и даље јавља отпор мањег дела наставника према укључивању у ИОП тимове; један директор наводи и да неки наставници оцењују ученика двојком, иако по њиховим критеријумима он то не заслужује, како би избегли индивидуализацију наставе. Углавном се истиче страх наставника да неће успети да обезбеде ефективну подршку. Наводе примере када је ученицима потребна подршка у стицању вештина самопомоћи, за шта сматрају да не постоје капацитети у редовној настави. У половини разговора искрсава тема преобимне администрације која додатно демотивише наставнике: „Сви праве портфолија, сликају резултате, освојена места, семинаре... И онда је тешко све то документовати (индивидуализацију)“. Према утиску једног директора, повећање обима документације шаље поруку да је систему битна само форма, не и садржај и сврха онога што се ради.

Три школе истичу своју проактивност у тражењу помоћи од спољних партнера, учешће у пројектима којима обезбеђују помагала, уџбенике и дидактичка средства за ученике којима је то потребно.

Директори се жале на могућности финансирања стручног усавршавања наставника. С обзиром на скромне ресурсе које школа има, у половини испитиваних школа развили су систем хоризонталног учења који функционише тако да 3-4 особе које су заинтересоване за одређену област или имају добру праксу, припремају обуке за своје колеге.

Као добит од ИОП-а саговорници наводе напредовање ученика у области за коју је ИОП израђен, као и оријентацију у пружању подршке ученицима. Тако једна од саговорница истиче да ИОП има значајну улогу у инклузивном образовању као оријентир наставницима за планирање подршке: „У једном хаосу некомпетентни наставници се осећају лоше јер су некомпетентни, а ИОП представља алат који уводи ред, даје неке смернице, он је оријентир и подршка.“ Упркос оваквим изјавама, саговорници су били у већој мери оријентисани да изнесу тешкоће са којима се суочавају. Као често наведене тешкоће истичу се преобимни програми, који спречавају наставнике да се посвете свој деци и да индивидуализују градиво; оптерећеност наставника активностима које нису део наставе и које знатно превазилазе 40-часовну радну недељу; у једној школи истичу велика одељења, а као пример наводе одељење са 32 ученика које похађа ученик који се образује по ИОП-у; половина школа наводи тешкоће у сарадњи са појединим родитељима, за које сматрају да доносе одлуке које нису у складу са најбољим интересима детета онако како их школа види, и то илуструју одбијањем израде ИОП-а.

Када је у питању сарадња са јединицом локалне самоуправе, две школе истичу незадовољство сарадњом са ИРК, која касни у давању мишљења, као и јединицом локалне самоуправе, која не обезбеђује средства за омогућавање додатне подршке предложене од стране ИРК. Сматрају да би у легислативи која регулише рад ових установа требало утврдити њихове обавезе у пружању подршке школи за спровођење инклузивног образовања. Две школе из Б групе истичу веома добру сарадњу са јединицом локалне самоуправе и ИРК (у обе је члан ИРК из њихове школе), док преостале школе имају неутрално мишљење о овом аспекту инклузивног образовања. Разноликост у искуствима школа може указивати на непостојање утврђених правила интерсекторске сарадње или обезбеђења њиховог функционисања на националном нивоу.

ПЕРСПЕКТИВА СТРУЧНИХ САРАДНИКА

У оквиру квалитативног дела истраживања реализовани су полуструктурирани интервјуи са шест стручних сарадника, а критеријум одабира саговорника, у случајевима када су у школи запослени и педагог и психолог, било је учешће у стручном тиму за инклузивно образовање. Између различитих школа мишљења стручних сарадника нису била сасвим монолитна, чак ни у оквиру исте скупине школа (у оквиру школа из групе А или Б).

За стручне сараднике, као и за директоре школа, карактеристично је да су углавном боље од наставника упућени у релевантну законску регулативу и да се труде да створе могућности да се она спроведе у пракси. И у случајевима када су се поједини сарадници критички освртали на одређене нормативе, указивали би на њихово јасно познавање и интервјуерима давали аргументована образложења своје критике; међу појединим наставницима су се запажали глобални негативни ставови, када би, на пример, изражавали своју увереност да „инклузивно образовање не служи деци, већ некаквим интересним групама“.

Сарадници истичу да желе да створе инклузивну климу унутар школе, као и да укажу на значај напретка сваког ученика према његовим могућностима.

Њихова улога је посебно важна при упису ученика у први разред. Поједине школе су развиле добре праксе анкетирања родитеља на теме које могу бити значајне будућим учитељима у прилагођавању наставе или праксе *увремењене сарадње са предшколским установама из којих деца долазе у њихову школу*.

„Педагог и психолог једне од испитиваних школа већ у октобру месецу одржавају родитељске састанке у свим градским вртићима на тему припремљености деце за полазак у школу. У оквиру ових састанака они информишу родитеље о инклузији - да постоји, шта подразумева, о томе да се сва деца могу уписати у редовну школу, објасне могућност одлагања школовања за годину дана уз процену ИРК и сл.“

Стручни сарадници наглашавају *потребу за додатном професионалном подршком* (већег броја психолога и педагога, специјалних педагога, педагошког асистента и сл.) и истичу да, тамо где постоји, ова подршка пуно значи наставницима и самој деци. Смањење броја стручних сарадника у школама, из перспективе већине саговорника, виђено је као тренд који тежи да угрози ионако крхку праксу инклузивног образовања. Стручни сарадници су обавезни чланови СТИО тима и ИОП тимова и њихова улога у инклузивном образовању је незаменљива: од ангажовања на креирању инклузивног етоса школе, информисања родитеља, едуковања наставника у областима диференциране наставе, изради педагошког профила и ИОП-а, као и његовог праћења и ревидирања, координисању међуинституционалне сарадње, пружању психолошке подршке ученицима, родитељима и наставницима. Једна од саговорница, која је истовремено и чланица ИРК, истиче да се рад ИРК у области образовања у великој мери ослања на извештаје стручних сарадника, те да су им, када је у питању сарадња са школом, то најзначајнији сарадници.

Школе се разликују у односу на ангажман дефектолога и педагошких асистената. Анализа интервјуа указује на то да је улога дефектолога у редовним школама нејасна. Негде су дефектолози ангажовани као стажисти, волонтери и лични пратиоци, негде су са пуном нормом ангажовани у специјалним одељењима редовне школе, добровољно помажу наставницима у раду са ученицима којима је потребна додатна подршка, а понегде су ангажовани као стручни сарадници са непуном радном нормом. Према актуелним нормативима, могућност ангажовања сарадника ових профила, поред

психолога и педагога, скоро и да не постоји, што саговорници виде као велики проблем. Школе које немају специјална одељења или ангажованог дефектолога покушавају да успоставе контакте са школама за ученике са сметњама у развоју из своје средине. Међутим, сматрају да би ова сарадња требало да буде системски дефинисана.

Недостатак људских ресурса који би подржали наставнике, ученике и родитеље у развоју инклузивног образовања је свепожимајућа тема.

Јединице локалне самоуправе из групе Б у мањој мери финансирају личне асистенте, те су родитељи често сами лични пратиоци своје деце. Већина школа из узорка нема педагошке асистенте, за које верују да би унапредили рад школе на укључивању деце којој је потребна додатна подршка у образовање, као и да би унапредили сарадњу школе и родитеља, посебно у случају родитеља из породица изразито ниског социоекономског статуса. Три саговорнице се *негативно изјашњавају о идеји да педагошки асистенти буду особе са средњом стручном спремом (ССС).*

„Са њима су као пратиоци и асистенти људи без икаквих квалификација. Али, систем све дозвољава: ко год хоће да ради са њима – може. И ко год хоће да их плаћа – може...” (алудирјући да родитељи у њиховој општини сами финансирају личне пратиоце). Додаје: „Родитељи који немају новац да плате – сами буду асистенти и седе по цео дан са децом на часовима.“

Већина стручних сарадника извештава да се непрестано преиспитују да ли је пракса која се спроводи у најбољем интересу детета и уколико деца, упркос исцрпљивању свих институционалних могућности, врло мало напредују, преиспитују одлуку о преласку у школу за ученике са сметњама у развоју, што се, према њиховим изјавама, не дешава тако често у пракси. У случају ученика којима је потребна интензивна подршка, ИОП тимови најчешће усмеравају подршку на развој вештина у области старања о себи и осамостаљивања. Саговорници отварају питање у којој мери је дете *могуће оспособљавати за те животне вештине у редовном одељењу, без подршке стручњака других профила у школи.*

У половини испитиваних школа стручни сарадници наводе да поједини родитељи одбијају да дају своју сагласност за доношење ИОП-а, очекујући да ће то на неки начин обележити њихову децу, да ће их искључити из друштва и да ће представљати препреку за даље школовање и запошљавање. Стручни сарадници су најчешће прва линија информисања и едукације ових родитеља, указујући им на предности које дете добија ИОП-ом. У највећем броју случајева то је довољно да родитељ да сагласност, али и даље постоји један број родитеља који одбијају, што ствара потешкоће, поготово када се ученик сусреће са завршним испитом. Поједини стручни сарадници имају недоумице у тумачењу правилника о ИОП-у по питању обавезне сагласности родитеља када је у питању ИОП 1.

Пракса распоређивања детета ком је потребна додатна подршка код одређеног учитеља или одељењског старешине се разликује од школе до школе. Сви стручни сарадници се држе правилника о броју ученика са ИОП-ом у једном одељењу, али извештавају о разликама у сензибилитету међу наставним кадром у погледу ставовске оријентације према инклузивном образовању и умешности у диференцирању наставе. Међутим, док поједини сарадници наводе да се труде да „дете сместе код сензибилисаног наставника“, други се труде да га ставе у одељење код наставника за чији специфични педагошки стил претпостављају да ће одговарати специфичним тешкоћама детета; трећи наводе да ученике распоређују равномерно да не би довели до професионалног сагоревања посебно сензибилисаних наставника у случају да се само они баве децом са неким видом потребе за додатном подршком.

Када је у питању ревидирање ИОП-а, стручни сарадници извештавају о различитим праксама: од тога да се ИОП ради за једно полугодиште, а тромесечно се процењује напредовање, допуњава се педагошки профил, преко праксе да се стручни сарадник не укључује у ревизију ИОП-а, већ да то раде наставници уз помоћ личних асистената (у питању је дефектолог, ангажован као лични асистент).

Када су у питању компетенције запослених, стручни сарадници углавном примећују напредак у погледу компетенција у односу на почетак спровођења инклузивног образовања, али и да је запосленима потребно више знања за успешније диференцирање наставе. Сматрају да, поготово предметним наставницима, често недостају идеје о методама и облицима рада који су применљиви у учионици са ученицима веома хетерогених способности и различитих потреба за подршком. Поједини сарадници истичу да је са преласком на предметну наставу спровођење инклузивног образовања упркос методичким вештинама много комплексније, јер неки наставници имају 400 ученика различитих узраста у различитим одељењима, те је доста теже упознати сву децу и индивидуализовати наставу.

Поједини саговорници истичу да би иницијално образовање стручних сарадника и наставника требало да обухвати већи број како методичких предмета (углавном се наглашавају развијеније наставничке компетенције учитеља у односу на предметне наставнике), тако и предмета који се односе на упознавање функционалних аспеката различитих специфичних тешкоћа у учењу и сметњи у развоју, као и начина прилагођавања наставе ученицима којима је потребна додатна подршка. Такође, сматрају да је будућим наставницима током студија неопходна пракса која ће их оспособити за ову врсту рада.

Систем стручног усавршавања (СУ) углавном је процењен као недовољно развијен, и то у више аспеката: почевши од система финансирања стручног усавршавања, који као резултат често води ка избору што јефтинијих семинара који ће омогућити што више сати стручног усавршавања, преко процене да не постоји довољно строга селекција програма приликом њихове акредитације и да водитељи програма често „не знају ништа више од самих наставника или сарадника“, до нејасно конципираних исхода обука и одсуства њиховог праћења. Једна од саговорница наводи „да су сувише уопштене обуке непотребне и да је потребно укључивати више стручњака који ће показивати веома специфичне вештине: од писања педагошког профила, начина процене јаких и слабих страна детета, преко поступка израде и евалуације ИОП-а. Тежиште обука може да буде и на конкретним случајевима те школе или неке друге, али наставницима није корисно када су обуке уопштене.“ Једна саговорница је имала оштре примедбе на праксу „приучености“ путем семинара, који не могу да замене темељну стручну едукацију.

Хоризонтална едукација о инклузивном образовању у оквиру самих школа је заступљена у већем броју школа и у њој су главни актери стручни сарадници, а понекад и директори.

Концепција прилагођавања завршног испита се углавном процењује као адекватна, осим што у две школе наглашавају да због изостанка сагласности родитеља са ИОП-ом 2 ученици нису имали прилагођене стандарде, те је било случајева да остваре врло скромне резултате. Такође, једна стручна сарадница наглашава касно добијање мишљења ИРК.

НИВО ОДЕЉЕЊА ПЕРСПЕКТИВА ОДЕЉЕНСКОГ СТАРЕШИНЕ/НАСТАВНИКА

Интервјуери су разговарали са седморо одељењских старешина/предметних наставника ученика који су претходне школске године завршили осми разред образујући се по ИОП-у. Напомињемо да је један од разговора прекинут због несарадљивости наставника током интервјуа (забраном снимања, експлицитно израженом сумњом у намере таквог интервјуа, одбијањем да одговори на готово сва постављена питања правдајући се тиме да не зна, да се не сећа и да је његова улога да дете научи градиво, а да за остало можемо да питамо стручну службу), те је седмог саговорника директорка замолила да учествује у истраживању, иако му то није унапред најављено. Школа у којој се описана ситуација одиграла идентификована је као школа у којој одељења која похађају ученици који се образују по ИОП-у остварују нижа постигнућа на завршном испиту у односу на одељења у којима сви ученици стичу образовање по редовном програму.

Анализа интервјуа указује на то да се искуства одељењских старешина веома разликују, како према годинама њиховог стажа у настави, тако и у погледу броја ученика који се образују по ИОП-у у њиховом одељењу, по томе да ли је у питању измењен или прилагођен програм, тако и по претпостављеном квалитету рада о коме смо посредно могли да закључимо на основу одговора саговорника. Тако, на пример, једна од саговорница која ради у школи из групе А показује изузетно умеће у диференцијацији наставног рада, што се може закључити из примера које наводи. Она за ученике чије су способности другачије од просечних покушава да пронађе области у којима би могли да постигну најбољи резултат и даје им задатке у том домену. Успех у овим областима пружа самопоуздање ученицима да се баве оним задацима са којима су у старту имали већи проблем. „На пример, састављање молекула од модела се показало као најлакше усвојиво па је наставница кренула од тога. Касније је прешла на подучавање ученика о лабораторијском материјалу и реагенсима. Након тога је ученик био укључен у припрему вежби и извођење једноставнијих огледа, затим припрему и презентовање реферата о знаменитим хемичарима. На крају је успевао да ради изједначавања, која су му у старту задавала највише проблема (због апстрактности)“. Позитиван трансфер постигнућа која је ученик остварио у овом предмету се одразио како на постигнућа у другим предметима, тако и на његов положај у вршњачкој групи. Ученик је касније помагао другим ученицима да усвоје знања из хемије кроз индивидуални рад, презентације, показне вежбе и експерименте. Ова саговорница се често ослања на вршњачко учење. Једна саговорница из школе из групе Б, иако испољава позитиван став и прихватање ученика који је образовање стицао по ИОП-у, показује знатно нижи ниво вештина када је диференцијација у питању. На пример, извештава да обично припреми задатке које онда ученикова мајка, која му је и лични пратилац, ради са њим на часу. Из других примера које ова наставница наводи стиче се утисак да мајка и дете на неки начин постају „одељење у одељењу“ (нпр. пошто је ученик корисник инвалидских колица, а школа нема лифт, данима када се кабинетска настава одвија на спрату, дете седи у приземљу са мајком).

У две школе из групе А уочљиво је наставничко прихватање идеје о инклузивном образовању, идеје о потреби да се и школа прилагођава потребама детета, било да је оно надарено, са тешкоћама или сметњама у развоју, из угрожених породица и сл. Међутим, одељењски старешина из треће школе из групе А изјављује да укључивање деце чак и са најмањим сметњама у редовно школовање представља дискриминацију остале деце. Сматра да сва деца која имају било какве сметње треба да похађају школу за ученике са сметњама у развоју како би се њима бавили људи који су за то школовани – наставници треба да се баве науком и усавршавањем својих знања, а не децом која имају потребу за

додатном подршком. Такође је уочљиво да наставници рад са ученицима којима је потребна додатна подршка и даље разумеју као индивидуални рад (један на један).

У свим школама из групе Б старешине извештавају о већем броју ученика са потребом за додатном подршком у свом одељењу. Прва наставница наводи да је један ученик имао ИОП 1; другом је био потребан, али су родитељи, који су и сами похађали школу за ученике са сметњама у развоју одбили да дају сагласност за ИОП, па је наставница спроводила индивидуализацију; трећи ученик је дошао у њихово одељење у осмом разреду када је наставница сматрала да је прекасно ишта учинити. Одељење је имало 28 ученика. Друга наставница је у претходној генерацији у којој је имала старешинство у свом одељењу имала једног ученика из депривиране средине са интелектуалним сметњама, за кога је израђен ИОП 2, и другог са аутизмом, за кога родитељи нису дали сагласност за ИОП из страха од социјалног искључивања. У овој генерацији поново има двоје деце са потребом за додатном подршком, од којих један ученик са вишеструким сметњама има ИОП 2, док други са сензорним тешкоћама нема ИОП, али се за њега спроводи индивидуализација. Док прва и друга наставница не експлицирају став према укључивању ових ученика у редовни систем образовања, али наглашавају хуманистичке ставове и свој труд да овој деци укажу пажњу и љубав и да утичу на њихову социјализацију са остатком одељења, трећа наставница која је прошле године имала два ученика у истом одељењу који су имали ИОП 2 не дели позитиван став према инклузивном образовању и искључиво га повезује са пружањем подршке ученицима који имају неку врсту менталних или физичких сметњи. Сматра да би „таквим ученицима“ боље било у школама за ученике са сметњама у развоју и да „у редовним школама они више стагнирају него што напредују“. Због тога што наставници нису довољно квалификовани да помогну и немају довољно времена да се посвете свим ученицима, сматра да су ИОП-и без ефеката. То истиче и поред чињенице да одељење у којима су били поменути ученици са ИОП-ом има укупно 16 ученика. Наводи и да ради у другој школи где нема ниједног ученика који се образује по ИОП-у, „јер су наставници схватили да је то лоше“, што сугерише да на нивоу система не само да имамо наставнике које одбијају да раде са ученицима којима је потребна додатна подршка, већ да имамо и школе које поступају на исти начин.

Наставници из већине школа наводе да су спремно дочекали ученике којима је потребна додатна подршка пошто у школи постоје процедуре упознавања са свом децом још крајем четвртог разреда. Нпр. у једној мањој школи су сва деца у продуженом боравку од 1. до 4. разреда, постоји детаљна евиденција о сваком ученику код учитеља, коју он на наставничком већу дели са колегама које наредне године преузимају генерације „петака“. У једној великој школи наставници предметне наставе држе часове у четвртом разреду (наставници географије, историје и биологије држе часове из предмета Природа и друштво, наставници информатике часове из предмета Од играчке до рачунара и сл.), како би се деца правовремено упознала са наставницима и наставници са децом. Већ том приликом добијају инструкције и запажања учитеља о ученицима којима је потребна додатна подршка, а по преласку у пети разред наставници бивају детаљно упознати на одељењском већу коме присуствује и учитељ. У случају да је дете у млађим разредима имало ИОП, старешина добија педагошки профил и ИОП како би могао, са одговарајућим предметним наставницима, да прави даљу процену и план подршке. У школама из групе А у првим недељама по доласку у пети разред се врши процена ученичког знања и остварености стандарда за крај првог циклуса образовања, тако да наставници имају идеју одакле да крену у постављању циљева.

Свој избор за одељењске старешине ових ученика троје наставника оправдавају својим карактерним особинама („Ја сам блага, толерантна, имам емпатије“), бројем обука о инклузивном образовању које су прошли (а који је углавном већи од школског просека) и својим методичким компетенцијама:

„За мене је изазов да сваком детету прилагодим наставу и да извучем максимум из њега.“

„Знају да налазим креативна методичка решења, па верују да ћу умети да нађем начин за рад и са том децом.“

Ови наставници су често део стручног тима за инклузивно образовање или пружају саветодавну помоћ другим колегама. У осталим школама избор је више случајан, нпр. да исти одељењски старешина традиционално добија одељење исте учитељице и сл.

Половина одељењских старешина извештава о одбијању појединих родитеља да дају сагласност за израду ИОП-а, а ради се о врло хетерогеној популацији родитеља: од оних који су се и сами школовали у школама за ученике са сметњама у развоју до оних који су високообразовани, а заједничко за све је страх да ће дете бити обележено у друштву или да ће му то умањити даље образовне, радне и животне шансе. Има и родитеља који сагласност дају без воље да активно учествују у раду тима: нпр. на предлог наставнице да дете добије ИОП „како би му било лакше у школи“; родитељи су се сложили са тим, али наставница каже: „Мислим да нису разумели ни о чему се баш ради“, и додаје: „Потписаће било шта да оно нема јединицу, да иде даље, а да они немају никакву обавезу“.

„Објаснила сам родитељима да дете слабије напредује, да је математика тешка, а да ће јој требати за завршни испит и касније у школовању, да морају да му помогну да савлада то и да ће ИОП бити додатна подршка детету. Родитељи, када им тако представите – прихвате. А када чују да тај план треба да потпишу и да учествују у изради тог плана – онда се повлаче. Имају став: „Ја шаљем дете, ви треба да знате најбоље, шта ја сада ту да се укључујем?!“

Наставници се разликују и према тежњи и упорности да родитеље укључе као део тима – од оних који родитеље не покушавају да укључе, нити их редовно информишу, до оних који улажу велики лични напор да развију партнерски однос са родитељем, јер препознају да родитељ најбоље познаје своје дете, њему је највише стало да оно напредује и без његовог укључивања нема озбиљнијег напретка детета. Старешине које имају бољу сарадњу са родитељима су мотивисаније и задовољније у раду у инклузивном окружењу.

Четворо одељењских старешина изјављује да им је подршка стручних сарадника веома значајна и да су они кључни актери у школи којима се могу обратити за савет, пре свега када се ради о изради педагошког профила, прилагођавању наставе, облицима и методама рада, координацији сарадње са другим установама (ИРК, пре свега). Тамо где постоји сарадња са дефектолозима, њихова улога се различито схвата. Док су поједини наставници из школа из групе Б заинтересовани за упознавање медицинског аспекта појединих тешкоћа, други су заинтересовани за упознавање методичких приступа дефектолога приликом обраде појединих садржаја и тема, као и приступа при одмеравању образовних исхода за поједине ученике који се школују према ИОП-у 2.

Поједине одељењске старешине из школа из групе Б су своју улогу схватиле тако да са ученицима који се образују по ИОП-у раде индивидуално, за њих држе посебну наставу и сматрају да је то најнефективнији модел школовања ове деце. Ови наставници показују жељу и мотивацију да „помогну“ ученику, из њиховог говора провејавају хуманистички мотиви, али њихова информисаност о начинима прилагођавања наставе говори о методичкој неспремности да наставу прилагоде разликама између ученика. Наставници у двама школама из групе А сматрају да је кључно добро проценити актуелни ниво функционисања детета и испробавати различите поступке у усвајању градива док не пронађу оне који ученицима највише одговарају. Они укључују вршњачко учење, тј. користе потенцијал осталих ученика у одељењу за рад са децом која имају ИОП, проналазе адекватне материјале (илустроване задатке, дидактичка средства као што су модели геометријских тела и сл.) и

праве сопствене збирке материјала. За наставнике из обе групе школа карактеристичан је став да ИОП подразумева сувише писања и да ова концепција школовања подразумева више флексибилности због испробавања различитих облика подршке детету.

Процена квалитета односа ученика са ИОП-ом и остатка одељења веома се разликује од наставника до наставника, али је интересно да се не уочавају директне везе између става наставника према инклузији и става одељења према вршњаку са потребом за додатном подршком, као ни нивоа интелектуалног функционисања детета и односа осталих вршњака према њему. Док троје наставника наглашава да је инклузивно образовање имало позитивне ефекте на осталу децу да постану емпатичнија и одговорнија, две наставнице из школа из групе Б истичу да нису имале довољно успеха у стварању атмосфере прихватања ученика са ИОП-ом.

ПЕРСПЕКТИВА РОДИТЕЉА

У оквиру квалитативног дела истраживања реализовани су полуструктурирани интервјуи са пет родитеља, док се један родитељ није појавио у термину који је заказала школа. Иако је првобитно било планирано да интервјуи обухвате родитеље ученика који су претходне године завршили 8. разред, то је реализовано у три случаја, док су преостали саговорници родитељи ученика 2. и 6. разреда који се образују по ИОП-у. Потребно је напоменути да су у питању родитељи ученика који су се образовали и по ИОП-у 1 и по ИОП-у 2.

Анализа интервјуа није указала на уочљиве разлике у перспективи родитеља из школа у којима су одељења која похађа ученик са ИОП-ом остваривала више резултате и оних школа у којима су ова одељења остваривала ниже резултате у односу на остала одељења на завршном испиту. Стога ће основне теме које се појављују у интервјуима у наставку бити приказане збирно.

Што се тиче уписа у основну школу, родитељи су се обично одлучивали да упишу дете у одређену школу по територијалној припадности. Још неки од фактора које наводе као значајне јесу претходно искуство са школом, постојање продуженог боравка и препорука од стране средине. Једна од саговорница истиче значај образовања детета у најближој школи, како због безбедности, тако и због изградње трајније мреже пријатеља.

Два интервјуисана родитеља показују шире разумевање значења ИОП-а, док остали саговорници ИОП разумеју као лакши, једноставнији програм, који ће њиховом детету омогућити да напредује:

„Како су они мени објаснили, то је неки лакши програм, да дете надомести оно што није савладало у прва четири разреда. Мало лакши програм него што раде другари и другарице из одељења. Ако постигне то, моћи ће да настави да ради са њима по нормалном програму.“

Родитељи наводе да је највећа брига коју су имали при одлучивању да ли да приступе изради ИОП-а искључивање њиховог детета од стране вршњака због различитости, као и реакција средине. На пример, једна од саговорница наводи да је, када је донела одлуку да се за њеног сина изради ИОП, то наишло на отпор средине, која ју је оптуживала: *„Како те није срамота да кажеш да твом детету треба ИОП, када то имају само Цигани“*, што сугерише да је ИОП у окружењу попримио стигматизујуће значење.

Истовремено, ИОП је од стране родитеља опажен као користан алат који помаже ученику, наставнику и школи. Основне ефекте примене ИОП-а виде у напредовању ученика и развоју самопоуздања.

Родитељи који су боље информисани о ИОП-у радо су прихватили израду ИОП-а за своје дете:

„Ја сам била одушевљена да неко хоће да ми помогне да сагледамо проблем. Уморила сам се, нисам више знала како. Нисам знала како да са њим учим 16 предмета уз посао и остатак породице.“

У случају преосталих родитеља значајну улогу је најчешће одиграо стручни сарадник који их је информисао о томе шта је ИОП. У случају два саговорника ИОП је израђен по преласку на предметну наставу, на иницијативу предметних наставника.

Учешће родитеља у раду тима за пружање додатне подршке ученику, као и у процесу планирања, примене и евалуације ИОП-а је ретко заступљено. Међу нашим саговорницима само један од родитеља извештава да је био члан тима и да је упознат са садржајем ИОП-а.

Родитељи најчешће нису упознати са прилагођавањима која се врше за дете. Чини се да наставници и школа не користе у довољној мери породицу као ресурс и потенцијалне реализаторе подршке у ваншколском окружењу. Интервјуи упућују да су родитељи ипак неформално упућени у праћење примене ИОП-а кроз размену информација о напредовању ученика. У линији са овим налазом јесте и податак да родитељи као посебно значајно истичу постојање комуникације и сарадње између школе и родитеља.

„Јако сам срећна што напредује и што смо успели, сви ми заједно, и што имам подршку школе која хоће да ми помогне да се не борим сама, него да ме усмери и да мом детету олакша како би савладало градиво и снашло се касније у животу.“

„Сматра да у школи влада позитивна атмосфера и посебно значајним истиче залагање директорке и психолога који су долазили и у кућне посете.“

Што се додатне подршке тиче, када постоји она је процењена као веома корисна. Тако, на пример, две саговорнице истичу значај личног пратиоца као подршке учењу и развоју њиховог детета. У једном од ових случајева лични пратилац је делом био финансиран од стране родитеља, а у одељењу је обезбеђивао подршку за већи број ученика којима је додатна подршка потребна. Међутим, логопедски третмани и подршка у учењу изван школе су и даље најчешће финансирани од стране родитеља.

Што се прихваћености ученика од стране вршњака тиче, овај аспект варира од саговорника до саговорника. Као значајно за развој прихваћености, родитељи истичу припремање одељења за различите праксе које ће наставници примењивати. Припрема одељења и родитеља за укључивање ученика којима је потребна додатна подршка у одељење, према мишљењу наших саговорника, смањује ризик од каснијег искључивања.

Три саговорнице, две из групе А, карактерише изузетна упорност, ангажованост и иницијатива. Тако, на пример, једна од саговорница истиче да је током предшколског васпитања била лични пратилац свом детету у вртићу, док друга саговорница истиче да је свакодневно осмишљавала и реализовала активности учења за своје дете како би подстакла његов напредак:

„Д. је имао пуно радно време, ујутру школа, а после учење са мном.“

Ови родитељи су се самостално информисали, често посећивали школу, информисали наставника, али и тражили савет како да подрже своје дете. Тако једна саговорница наводи:

„Можда им некада није ни било мило да ме виде, али ја сам хтела да помогнем свом детету.“

На основу свега наведеног, чини се да је у случају ова три ученика ангажованост родитеља била врло значајан фактор напредовања њихове деце. Поред тога, родитељи су на тај начин подстицали наставнике да се ангажују око ученика и имали су улогу некога ко мења ставове школског особља према ученицима којима је потребна додатна подршка.

„Родитељ је често одлазио у школу која се иначе налази у близини породичног дома ученика и том приликом је много разговарао са наставницима о текућим стварима које се дешавају у школи, развојним и сазнајним помацима, понашању ученика, тешкоћама, идејама.“

Што се прилагођавања завршног испита тиче, родитељи се међусобно разликују у погледу процене информисаности о процедури завршног испита. Као једну од тешкоћа у овој области наводе трајање процедуре за одобравање полагања завршног испита са измењеним стандардима од стране ИРК. Такође, један родитељ наводи негативно искуство свог детета због неприпремљености и става асистента који му је додељен. Наиме, родитељ наводи да је асистент креирао атмосферу пропитивања, као и да је исмевао ученика за погрешне одговоре које је дао, што је било узнемирујуће.

Професионална оријентација у основној школи, иако веома значајна, изгледа да је „слаба карика“. Професионална оријентација је посебно значајна у случају ученика којима је потребна додатна подршка, с обзиром на то да избор средње школе има изражен утицај на даљи развој, напредовање и осамостаљивање ученика. Искуство наших саговорника показује да су они били у прилици да самостално донесу одлуку, док је улога школе била занемарљиво мала. Подршка транзицији ученика из основне у средњу школу јесте аспект који је варирао од саговорника до саговорника, у зависности од ангажмана родитеља, ангажмана основне и средње школе. Родитељи препознају као значајну могућност да пре доношења одлуке обиђу средње школе које су у ужем избору за упис, упознају се са условима у којима се учење одвија, као и компетенцијама и ставовима запослених у школи.

Као кључне одлике инклузивне школе родитељи истичу заинтересованост и отвореност школе за сву децу „без обзира на то колико различита била“, тимски рад и приступачност школског колектива, као и иницијативу да се „ухвате у коштац“ са сваком проблемом који се укаже.

Такође, родитељи препознају да су компетенције наставника који је успешан у подршци ученицима којима је потребна додатна подршка компетенције које су потребне за квалитетно образовање све деце, каква је, на пример, индивидуализација наставе или познавање различитих стратегија мотивисања. Посебно истичу однос наставника према ученицима који карактерише разумевање, стрпљење и посвећеност сваком ученику.

„Стрпљење је оно што је битно, подршка, и кад погреши да јој каже: „Хајде, можеш ти то!“, да и сваки мали успон похвали, што дете тера да се труди да савлада то, да успе, да напредује. Доста стрпљења и лепа реч.“

Међутим, анализа интервјуа сугерише да се позитивно искуство родитеља са школом углавном заснива на позитивном искуству са неколико мотивисаних и посвећених наставника. Паралелно, скоро сви саговорници извештавају о неразумевању од стране појединих наставника.

Као један од изазова родитељи наводе недовољну доступност информација о њиховим правима, процедурама, расположивим ресурсима и услугама на локалу. Родитељи који су информисани о овим аспектима углавном су се информисали на основу сопствене иницијативе и мреже контаката.

Као додатни изазов на нивоу система родитељи виде обимне наставне програме који онемогућавају наставницима да се довољно баве одређеном темом. Родитељи ово наводе као изазов не само за образовање ученика којима је потребна додатна подршка, већ као изазов за образовање свих ученика. Уз то истичу и недовољну методичку обученост појединих наставника.

„Сматрам да су поједини наставници због своје методичке ригидности пропустили да укључе ученика у предмете у којима је добар (нпр. страни језик), али да је то било лоше и за осталу децу јер од таквог наставника много њих није добијало довољно подстицаја за укључивање и учење.“

Две саговорнице чија су деца имала прилику да користе услугу личног пратиоца, истичу је као веома значајну; међутим, сматрају да не постоји довољна транспарентност у начину конкурисања за остваривање ове услуге, да не постоје довољно захтевне обуке, као и да је плаћање ове услуге неадекватно регулисано, што намеће родитељима додатне издатке уколико желе да задрже пратиоце за своју децу.

Иако препознају отпор и ниску мотивацију дела просветних радника да се ангажују око ученика којима је потребна додатна подршка, они истовремено показују и разумевање за њихове страхове и ситуацију у којој се налазе. Тако један родитељ истиче да би родитељи требало да указују просветним радницима на то колико су они важни у целом процесу инклузије, да покажу поверење и став отворености према њима. На крају крајева, инклузија је једино могућа уколико су родитељи и просветни радници партнери.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА ОБРАЗОВНУ ПОЛИТИКУ И ПРАКСУ

И нклузивно образовање је већ деценијама један од приоритета у међународном образовном контексту. Упркос томе, дебате о могућностима за успешну примену инклузивног образовања и даље не јењавају (Allan, 2007; Florian, 1998). Један од аргумената који се често наводи против инклузивног образовања јесте да је укључивање ученика којима је потребна додатна подршка у редовна одељења у супротности са нагласком на постигнућима ученика (нпр. Ainscow et al., 2006; Kalambouka et al., 2007). Слични аргументи, који говоре о инклузивном образовању као образовању које је на штету већине или на штету ученика типичног развоја, присутни су и у нашем образовном систему (Станчић и Станисављевић Петровић, 2013; Анђелковић и сар., 2012; Карић и сар., 2014; Симић, 2014; Ћук, 2006; Ћевић, 2009). Резултати истраживања које је обухватило узорак од 462 редовна одељења и 9.761 ученика указују да не постоји разлика између одељења која похађају ученици који се образују по ИОП-у и других одељења унутар исте школе на завршном испиту. Дакле, уколико у одељењу постоји ученик који се образује по ИОП-у, све су прилике да то ни на који начин неће умањити прилике вршњака из одељења да уче, напредују и упишу жељену средњу школу. Осим тога, према речима наших саговорника, ово може бити прилика за развијање толеранције и прихватања у одељењу, као и прилика за развој компетенција наставника.

Међутим, поред наведеног, резултати дескриптивног дела истраживања указују на то да начин на који се инклузивно образовање примењује, посматрано кроз дистрибуцију ИОП-а, значајно варира у различитим деловима Србије. Овај налаз је важан, јер сугерише да је при доношењу образовних политика на националном нивоу неопходно узети у обзир ове разлике и обезбедити индивидуализовану подршку школама и школским управама у зависности од њихових актуелних снага и потреба за подршком.

Квалитативни део истраживања је понудио мноштво занимљивих и информативних налаза. Међутим, оно што изненађује је да, иако смо кренули од претпоставке да различити резултати на завршном испиту указују на различите инклузивне праксе, показало се да не постоје јединствене димензије по којима се ове две групе школа међусобно разликују. Ово делом може бити последица одабране методологије. С обзиром на то да смо користили резултате завршног испита једне генерације ученика за одабир школа, ми смо у ствари закључивали не нужно о изграђеном систему за подршку, већ пре о појединачним примерима успешне праксе. Према неким ауторима, тешкоће у дефинисању ефективних инклузивних школа проистичу из начина на који су различите школе развијале инклузивност, сугеришући да постоје различити начини на које школе могу истовремено развијати и своју инклузивност и своју ефективност (Dyson et al., 2004; Dyson, 2010; Rouse & Florian, 1996). Тако, на пример, Дајсон (2009) препознаје да школе могу развити инклузивност кроз изузетност која се огледа у изузетном руководству, изузетно мотивисаном школском особљу, изузетним ресурсима, док, са друге стране, највећи број ефективних инклузивних школа чине типичне школе, које нису развиле инклузивност избором, већ одговарајући на спољашње околности у којима су се нашле. Међутим, упркос значајним варијацијама које

постоје између школа, ово истраживање нуди увид у неке кључне снаге на које се школе ослањају и тешкоће на које наилазе у процесу развоја инклузивног образовања.

Иако ставови према инклузивном образовању варирају, можемо закључити да већина саговорника извор изазова са којима се инклузивно образовање сусреће види у карактеристикама образовног система, а не у самом детету или групи деце којима је потребна додатна подршка, што представља позитиван помак. Једна од чланица ИРК наводи: „То је револт не према деци, не према инклузији, него према начину на који се она имплементира“. Генерално гледано, саговорници су били усмерени, не само на критичку анализу система, већ и на давање предлога како унапредити инклузивност система тако да омогући и школама и наставницима да креирају инклузивну образовну праксу. Стога се надамо да ће ово истраживање бити корак ка остваривању заједничких напора школа и доносиоца образовних политика за унапређивање инклузивне праксе.

Битно је нагласити да тешкоће у имплементацији инклузије нису аргументи против инклузије. Тако ће, на пример, било који наставник који је имао прилику да ради са учеником ком је потребна додатна подршка рећи да је обезбеђивање укључености овог ученика сложена и захтевна ствар, која тражи компетентног и мотивисаног наставника. Ово не би требало бити схваћено као аргумент против инклузије, већ напротив – захтеви које инклузија поставља пред наставнике, у погледу компетенција и мотивације, и школу, у погледу организационих прилагођавања, управо јесу разлог зашто је инклузија у тој мери значајна за квалитетно образовање (Loreman, Deppeler, & Harvey, 2004). Наиме, већина изазова које саговорници наводе нису уско везани за образовање ученика којима је потребна додатна подршка, већ пре можемо рећи да су ово „бољке“ целокупног система, које су само видљивије у случају образовања ученика из осетљивих група.

Са циљем да обезбедимо што већу употребљивост резултата, у наставку смо навели кључне резултате истраживања и на њима засноване препоруке за образовну политику.

1. Инклузивно образовање се као концепт и као пракса суочава са бројним аргументима и контрааргументима. Један од најчешће навођених аргумената против инклузивног образовања јесте да је укључивање ученика којима је потребна додатна подршка у редовна одељења на штету других ученика. Под овим аргументом се најчешће мисли на негативне ефекте које укључивање ученика којима је потребна додатна подршка може имати на академско постигнуће вршњака. Истраживање које смо спровели на узорку од 462 редовна одељења и 9.761 ученика указује да не постоји разлика између одељења која похађају ученици који се образују по ИОП-у и других одељења унутар исте школе у постигнућима на завршном испиту. Завршни испит је тест који омогућава валидну процену степена остварености општих и посебних стандарда постигнућа, који се спроводи под истим условима за све ученике где постоји објективно оцењивање постигнућа на националном нивоу и који, поред

Препорука: *Промоција резултата истраживања о квалитету и ефектима инклузивног образовања у просветној, научној и општој јавности.*

Механизми:

- Објављивање сажетака истраживања на званичним интернет страницама релевантних установа
- Израда брошуре за родитеље, просветне раднике и будуће просветне раднике о налазима истраживања.
- Објављивање чланка о резултатима истраживања и научном часопису.

2. Истраживање које смо реализовали показује да су (не)довољне компетенције

наставника за квалитетно и праведно образовање свепрожимајућа тема, посебно када се говори о предметним наставницима. Саговорници истичу да иницијално академско образовање углавном не нуди наставницима компетенције потребне за рад у инклузивном окружењу, првенствено компетенције за подучавање и учење и подршку развоју личности ученика. Поред тога, иако препознају извесне добробити од актуелног система стручног усавршавања, саговорници сматрају да је поред похађања акредитованих програма потребно обезбедити и друге облике учења. У ситуацији ограничених материјалних ресурса и захтева за остваривањем одређеног броја сати стручног усавршавања, наставници су приморани да бирају програме стручног усавршавања првенствено на основу цене, док сопствене потребе за усавршавањем и квалитет програма долазе у други план. Већина саговорника из редова одељењских старешина, стручних сарадника и директора наводи потребу за индивидуализованијом подршком наставнику и установи у којој ради, која одговара на специфичност изазова са којим се суочавају у пракси. Ниске компетенције појединих наставника имају значајан утицај и на праксе формирања одељења. Наиме, наше истраживање показује да је у чак 828 (3,2%) одељења из узорка број ученика који се образују по ИОП-у већи од два. С друге стране, чак 72,2% одељења не укључује ученике који се образују по ИОП-у. Изјаве стручних сарадника и одељењских старешина говоре у прилог претпоставци да стручни сарадници при формирању одељења воде рачуна да ученика који има потребу за додатном подршком укључе у одељење оних наставника који показују „сензибилисаност“ и спремност за диференцирање наставе, док већина одељењских старешина у свом одељењу нема ученике којима је потребна додатна подршка.

Препорука: *Осигурати да су сви наставници довољно обучени и осећају се спремним да преузму одговорност за учење свих ученика узимајући у обзир њихове индивидуалне потребе.*

Механизми:

- Успоставити стандарде акредитације студијских програма за образовање наставника којима ће се обезбедити да ово образовање припрема наставнике за рад у инклузивном образовном окружењу.
- На националном нивоу развити скуп висококвалитетних обука које се баве израдом, применом, праћењем и вредновањем ИОП-а, индивидуализацијом наставе и диференцираном наставом и понудити их школама, онлајн или у непосредном контакту са водитељима.
- Препознати, прикупити и промовисати инспиративне наставне праксе у раду са ученицима којима је потребна додатна подршка.
- Успоставити систем хоризонталног учења између наставника из различитих школа са циљем унапређења наставне праксе.
- Промовисати постојеће механизме подршке школама за унапређење квалитета инклузивног образовања (нпр. Мрежа подршке инклузивном образовању).

3. Претходно споменуте праксе формирања одељења (у којима посвећени и мотивисани наставници раде са већим бројем ученика који имају потребу за додатном подршком од прописаног, док други наставници уопште не раде са таквим ученицима) имају још неколико значајних последица за развој инклузивне школске праксе и климе. Наиме, овакве праксе воде повећању обима ангажовања оних наставника који јесу мотивисани, посвећени и спремни да прилагођавају наставу разликама међу ученицима, док наставници који своју улогу виде као искључиво предавачку остају изван захтева које пред њих поставља систем. Ове две групе наставника у нашем образовном систему имају иста права и обавезе и, иако се различито односе према њима, имају исте добити. С једне стране овакво стање креира норму понашања на нивоу школе, али и на нивоу образовног система – стиче се утисак да је минимално ангажовање наставника у области реализације

наставе пожељно, као и да наставник може бирати са којим ученицима ће радити и у којој мери ће препознавати и излазити у сусрет разликама међу ученицима. С друге стране, отвара се питање праведне расподеле оптерећења наставника унутар исте школе и, последично, расподеле ризика од професионалног сагоревања, који је тренутно значајно виши код посвећених наставника.

У контексту професионалног оптерећења истиче се још једна тема која је била доминантна у одговорима наших саговорника, а то је професионална подршка ученицима, наставницима и школи у спровођењу инклузивног образовања. Наиме, са подизањем свести система о разликама међу ученицима долази до усложњавања функција школе и улога наставника. Ово усложњавање за последицу има потребу за различитим експертизама и интердисциплинарним приступом у образовању, односно ангажовањем стручњака различитих профила у школи. Упркос томе, образовни систем је додатно ослабљен повећањем норме за рад стручних сарадника, који су од стране саговорника препознати као кључна подршка развоју инклузивног образовања унутар школе. Слично, смањивање броја ученика и квантификација улоге наставника за последицу имају да значајан број наставника ради у више од једне школе. Оваква пракса, иако економски исплатива, из перспективе наших саговорника има бројне негативне ефекте на квалитет праксе и климе у школи. Оваква структура запослених у школама отежава организовање тимског рада, с обзиром на то да је веома тешко ускладити обавезе свих чланова тима када су они принуђени да раде у више школа, а истовремено смањује људске ресурсе којима школа располаже.

Препорука: *Обезбеђивање индивидуализоване подршке развоју инклузивне климе у школама.*

Механизми:

- Успоставити систем награђивања и промовисања наставника који показују успешну инклузивну праксу. На овај начин се признају додатни труд и рад који наставници улажу у развијање квалитетне инклузивне праксе, а истовремено се та врста праксе поставља као вредност коју образовни систем негује.
- Обезбедити веће капацитете школа за пружање подршке наставницима, родитељима и ученицима кроз јачање стручних тимова за инклузивно образовање и стручних служби у школама.
- На нивоу јединица локалне самоуправе обезбедити интердисциплинарне тимове за подршку школама, наставницима, ученицима и родитељима, које ће чинити чланови различитих експертиза (нпр. психолог, педагог, педијатар, логопед, специјални педагог, социјални радник...).
- Омогућити диверсификацију наставничке каријере која је у складу са потребама образовног система. Наиме, неопходно је омогућити наставницима да се кроз свој професионални развој усавршавају у специфичним областима (на пример, у области истраживања наставне праксе, руковођења школом, писања и управљања пројектима, подршке другим наставницима у одређеним областима рада). На овај начин наставници ће део свог радног времена посветити другим улогама, које су једнако потребне њиховој школи, или другим школама.

4. У оквиру квалитативног истраживања се као доминантна тема спомиње однос између школе и родитеља. Саговорници који су запослени у школама неретко сматрају да су родитељима дата превелика права и да би законска регулатива требало да успостави равнотежу у правима и обавезама школе и родитеља. Ово најчешће илуструју одбијањем родитеља да прихвате чињеницу да њихово дете има извесне тешкоће у развоју или пак

да прихвате реализацију ИОП-а за њихову децу. С друге стране, интервјуи са родитељима сугеришу да родитељи често нису информисани о својим правима и обавезама, о услугама које су им на располагању, о значењу и смислу ИОП-а. Неукљученост родитеља се најбоље може видети на примеру ИОП-а, где само један од пет родитеља наводи да је био члан тима за пружање додатне подршке ученику (свом детету) и да је учествовао у изради ИОП-а. Чини се да у школама у којима владају међусобно поверење и поштовање, транспарентност и размена информација постоји добар основ за задовољство свих актера сарадњом. У тим ситуацијама, иако родитељ самостално доноси одлуке, процес информисања о одлуци и преиспитивања различитих могућности и њихових потенцијалних ефеката је партнерски, истовремено и школски и родитељски.

Препорука: *Обезбедити услове за успостављање партнерског односа између родитеља и школе.*

Механизми:

- Подизати компетенције запослених у школи за успостављање сарадње са родитељима кроз примере добре праксе и обуке.
- Информисати родитеље ученика којима је потребна додатна подршка о њиховим правима, обавезама и мерама подршке које им стоје на располагању, укључујући и ИОП путем школских савета родитеља, општинских родитељских већа и националне асоцијације наставника и родитеља
- На локалном нивоу припремити информаторе за школе, родитеље и ИРК о доступним ресурсима, програмима и услугама за подршку ученицима којима је потребна додатна подршка.

5. Иако су тек 2010. године ушле у наш образовни систем, ИРК су постале препознатљиве од стране различитих актера као значајан механизам подршке развоју инклузивног образовања. Кроз своју праксу у последњих неколико година ИРК су градиле процедуре, препознавале различите изазове и полако градиле сопствено место у систему. Неки од основних изазова са којима се чланови ИРК сусрећу у раду јесу: недовољни материјални, организациони и технички услови за функционисање; нефункционалност одређених сегмената предвиђених правилником о њиховом раду (нпр. ИПП); изостанак механизма за коришћење њихових извештаја за унапређивање подршке и недостатак прилика за професионално усавршавање за рад у комисији.

Препорука: *Обезбедити услове за ефикаснији рад ИРК.*

Механизми:

- Обезбедити стабилно финансирање зарада чланова, сталне просторије, уредити питање финансирања изласка комисије на терен.
- Уредити, на нивоу јединице локалне самоуправе, радни ангажман запослених у ИРК у односу на њихово примарно запослење.
- Прикупити податке о оптерећености рада ИРК и у складу са тим предложити мере које ће олакшати рад преоптерећених ИРК, попут увођења додатних чланова или успостављања више ИРК по јединици локалне самоуправе.
- Дефинисати листу доступних ресурса, програма и услуга на нивоу локалне заједнице.
- Прецизније дефинисати начин праћења имплементације предложене подршке.
- Дефинисати одговорност за финансирање предложене подршке.

- Користити извештаје о раду ИРК за унапређење њиховог рада и сврсисходније планирање финансирања потребне подршке.

- Обезбедити програме хоризонталне размене и стручног усавршавања чланова ИРК.

6. На крају, осврнули бисмо се на могућности које нуде отворени подаци о образовном систему за праћење стања инклузивног образовања. Наиме, сви нивои управљања образовањем – национални, локални и школски – улажу значајан напор у прикупљање и администрирање различитих података о образовном систему. С обзиром на то да се ови подаци прикупљају за различите потребе, различитом методологијом и у различитим временским периодима, то често онемогућава спајање података и добијање свеобухватније слике о квалитету образовања и факторима који на њега утичу. Поред тога, праћење квалитета инклузивног образовања је додатно отежано немогућношћу дисагрегације података за различите групе ученика. У оквиру овог истраживања, покушај да спојимо базе података је довео до неколико значајних увида: да различите базе користе различите идентификационе кодове на нивоу одељења, те да их је немогуће спојити на овом нивоу, да постоје извесна неслагања у подацима између база, као и да базе садрже извесне логичке недоследности. С обзиром на потенцијал који овакви подаци имају за ефикасно и ефективно доношење одлука о образовним политикама, формулисали смо неколико предлога за унапређивање квалитета и употребљивост ових података.

Препорука: *Унапредити квалитет и употребљивост података о образовном систему Републике Србије.*

Механизми:

- Успостављање јединственог информационог система просвете који ће омогућити дисагрегацију података за различите осетљиве групе ученика.

- Дефинисати додатне механизме за обезбеђивање квалитета података о образовном систему.

- Како би се обезбедила већа употреба отворених података, обезбедити приказе основних показатеља и трендова у формату (нпр. графици о броју ИОП-а по разредима) који је доступан различитим интересним групама.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.
2. Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 231–238.
3. Анђелковић, М., Вучинић, В., Јаблан, Б., Ешкировић, Б. (2012). Ставови родитеља деце типичног развоја према инклузивном образовању деце са оштећењем вида предшколског узраста. Специјална едукација и рехабилитација, 11(4), 507–520.
4. Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723–742.
5. Центар за евалуацију, тестирања и истраживања – ЦЕТИ (2006). *Ослонци и баријере за инклузивно образовање у Србији*. Београд: ЦЕТИ.
6. Colin, R., & Evans, P. (2003). *Educating children with disabilities in developing countries: the role of datasets*. Huddersfield, UK: OECD Publishing.
7. Ћук, М. (2006). Потреба наставног и стручног особља за оснаживањем у раду са децом са посебним потребама. Нови Сад: Наша школа.
8. Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G., Gallannaugh, F. (2004). *Inclusion and Pupil Achievement*. Newcastle, UK: University of Newcastle, Department for Education and Skills.
9. Dyson, A. (2010). Developing Inclusive Schools: Three Perspectives from England. *Die Deutsche Schule*, 102 (2/2010), 115–129.
10. Ћевић, Р. (2009). Спремност наставника основне школе да прихвате ученике са сметњама у развоју. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 41(2), 367–383.
11. Ekeh, P. U. and Oladayo O. T. (2013). Academic achievement of regular and special needs students in inclusive and non-inclusive classroom settings, *European Scientific Journal*. 9: 141–150.
12. Engelbrecht, P. (2006). The implementation of inclusive education in South Africa after ten years of democracy. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 253–264.
13. Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4:2, 153–162.
14. Florian, L. (1998). An examination of the practical problems associated with the implementation of inclusive education policies. *Support for Learning*, Vol. 13, No. 3, 105–108.
15. Hall, J. (1996). Integration, inclusion - What Does It All Mean? In O'Kane, C.J., and Goldbart, J. (Eds.), *Whose Choice? Contentious Issues for Those Working with People with Learning Difficulties*. London: David Fulton.
16. Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
17. Институт за психологију, УНИЦЕФ, Фонд за отворено друштво. (2015). Извештај о стању инклузивног образовања у Србији (необјављени истраживачки извештај).
18. Јовановић, В., Јокић, Т. (2016). Локалне специфичности образовног система које

су у вези са инклузивношћу школе. У: Џамоња Игњатовић, Т. и др. (ур.), 64. сабор психолога, Књига резимеа. Београд: Друштво психолога Србије.

19. Карић Т., Мишић В., Корда М. (2014). Ставови професора разредне наставе о инклузивном образовању деце са сметњама у развоју. *Примењена психологија*, Вол. 7(4), стр. 531-548.

20. Ковач Церовић, Т., Павловић Бабић, Д., Јовановић, О. (2014). Ослонци за израду оквира за праћење развоја инклузивног образовања у Србији, у: Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва

21. Kovač Cerović, T., Pavlović Babić, D., Jokić, T., Jovanović, O., Jovanović, V. (2016a). First comprehensive monitoring of inclusive education in Serbia: Selected findings. In Gutvajn, N. & Vujačić, M. (Eds.), *Challenges and Perspectives of Inclusive Education*. Belgrade: Institute for Educational Research and Faculty of Teacher Education, University of Belgrade, Volgograd: Volgograd State Socio-Pedagogical University, 15–30.

22. Kovač Cerović, T., Jovanović O, and Pavlović Babić D. (2016b). Individual education plan as an agent of inclusiveness of the educational system in Serbia: Different perspectives, achievements and new dilemmas. *Psihologija*, 2016, Vol. 49(4), 431–445.

23. Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2004). *Inclusive Education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Crows Nest: Allen & Unwin.

24. McLaughlin, M. J., Dyson, A., Nagle, K., Thurlow, M., Rouse, M., Hardman, M., Norwich, B., Burke, P.J., Perin, M. (2006). Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities: Part II Implementing classification systems in schools. *The Journal of Special Education*, 40(1), 46–58.

25. Mitchell, D. (2010). *Education that Fits: Review of international trends in the education of students with special educational needs*. Christchurch: University of Canterbury.

26. OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publications.

27. OECD (2007). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators*. Paris: OECD Publishing.

28. OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, Paris: OECD Publishing.

29. OECD (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. Paris: OECD Publishing.

30. Пешикан, А., Антић, С. & Маринковић, С. (2010). Концепција стручног усавршавања наставника у Србији – између прокламованог и скривеног модела. *Настава и васпитање*, Вол. 59, Бр.2, 278–296.

31. Rouse, M., Florian, L. (1996). Effective Inclusive Schools: A Study in Two Countries. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 71–85.

32. Симић Н. (2014). Наставничке бриге и начини њиховог превазилажења. Докторска дисертација. Филозофски факултет, Београд.

33. Сретенов, Д. (2009). Школа по мери детета 2 – приручник за рад са ученицима редовне школе ометеним у развоју. Београд: Save the Children UK.

34. Станчић М., Станисављевић-Петровић З. (2013). Мишљење васпитача о користима од инклузије и начинима њеног остваривања. *Специјална едукација и рехабилитација*, вол. 12, бр. 3, стр. 353-369,

35. Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва и УНИЦЕФ (2014). Оквир за праћење инклузивног образовања у Србији. Приступљено 10.05.2017, доступно на: <http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/wp-content/uploads/2014/10/Okvir-za-pracenje-inkluzivnog-obrazovanja-u-Srbiji.pdf>
36. UN General Assembly (1948). Universal Declaration of Human Rights, available at: <http://www.refworld.org/docid/3ae6b3712c.html> [accessed 10th May 2017]
37. UN (1989). Convention on the Rights of the Child. United Nations, New York.
38. UN (1994). Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities, United Nations, New York.
39. UN (2002). Миленијумска декларација УН. United Nations, New York.
40. UN (2006). Konvencija UN o pravima osoba sa invaliditetom. United Nations, New York.
41. UNESCO (1990). Education for all. I, II & III Jomtien, Thailand World Conference on Education for all.
42. UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
43. UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring access for all*. Paris: UNESCO.
44. UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
45. УНИЦЕФ, Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва, Фонд за отворено друштво. (2014). *Оквир за праћење стања инклузивног образовања у Србији*. Београд: Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва и УНИЦЕФ.
46. Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва. (2014). *Други национални извештај о социјалном укључивању и смањењу сиромаштва у Републици Србији*.
47. Закон о основама система образовања и васпитања. (2009). „Сл. гласник РС“, бр. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015 - аутентично тумачење и 68/2015.
48. Закон о основном образовању и васпитању. (2013). „Службени гласник РС“, број 55/2013.
49. Закон о предшколском васпитању и образовању. (2010). „Службени гласник РС“, број 18/10.

Прилози

Прилог 1. Расподела ученика који се образују по ИОП-у по јединицама локалне самоуправе

		БРОЈ ИОП-А			УДЕО ИОП-А		
Општина	Број ученика	ИОП	ИОП1	ИОП2	ИОП%	ИОП1%	ИОП2%
Ада	1 134	52	22	30	4,59	1,94	2,65
Александровац	1 421	7	3	4	0,49	0,21	0,28
Алексинач	3 241	128	56	72	3,95	1,73	2,22
Алибунар	1 417	77	47	30	5,43	3,32	2,12
Апатин	1 991	116	95	21	5,83	4,77	1,05
Аранђеловац	3 710	58	13	45	1,56	0,35	1,21
Ариље	1 447	19	16	3	1,31	1,11	0,21
Бабушница	548	9	2	7	1,64	0,36	1,28
Бајина Башта	1 799	10	3	7	0,56	0,17	0,39
Барајево	1 781	39	32	7	2,19	1,80	0,39
Баточина	779	7	6	1	0,90	0,77	0,13
Бач	972	53	19	34	5,45	1,95	3,50
Бачка Паланка	4 367	121	64	57	2,77	1,47	1,31
Бачка Топола	2 224	131	20	111	5,89	0,90	4,99
Бачки Петровац	1 042	47	27	20	4,51	2,59	1,92
Бела Паланка	708	10	9	1	1,41	1,27	0,14
Бела Црква	1 362	100	29	71	7,34	2,13	5,21
Беочин	1 257	19	17	2	1,51	1,35	0,16
Бечеј	3 025	91	68	23	3,01	2,25	0,76
Блаце	700	15	13	2	2,14	1,86	0,29
Богатић	2 169	30	12	18	1,38	0,55	0,83
Бојник	888	18	17	1	2,03	1,91	0,11
Бољевац	640	43	33	10	6,72	5,16	1,56
Бор	3 357	122	99	23	3,63	2,95	0,69
Босилеград	464	3	1	2	0,65	0,22	0,43
Брус	857	8	4	4	0,93	0,47	0,47
Бујановац	3 478	16	11	5	0,46	0,32	0,14
Ваљево	6 108	151	65	86	2,47	1,06	1,41
Варварин	1 063	61	35	26	5,74	3,29	2,45
Велика Плана	3 045	130	28	102	4,27	0,92	3,35

Велико Градиште	877	6	4	2	0,68	0,46	0,23
Витина	253	0	0	0	0,00	0,00	0,00
Владимирци	881	15	0	15	1,70	0,00	1,70
Владичин Хан	1 512	29	20	9	1,92	1,32	0,60
Власотинце	2 184	13	5	8	0,60	0,23	0,37
Вождовац	11 889	192	102	90	1,61	0,86	0,76
Врање	6 776	122	81	41	1,80	1,20	0,61
Врачар	4 700	160	62	98	3,40	1,32	2,09
Врбас	3 556	64	26	38	1,80	0,73	1,07
Врњачка Бања	1 968	4	1	3	0,20	0,05	0,15
Вршац	3 973	103	68	35	2,59	1,71	0,88
Вучитрн	275	1	0	1	0,36	0,00	0,36
Гаџин Хан	285	5	4	1	1,75	1,40	0,35
Гњилане	901	2	2	0	0,22	0,22	0,00
Голубац	317	3	2	1	0,95	0,63	0,32
Гора-Драгаш	539	2	2	0	0,37	0,37	0,00
Горњи Милановац	2 885	90	68	22	3,12	2,36	0,76
Гроцка	6 458	92	59	33	1,42	0,91	0,51
Деспотовац	1 028	44	34	10	4,28	3,31	0,97
Димитровград	591	25	19	6	4,23	3,21	1,02
Дољевац	1 331	16	3	13	1,20	0,23	0,98
Жабалъ	2 439	127	79	48	5,21	3,24	1,97
Жабари	480	14	1	13	2,92	0,21	2,71
Жагубица	587	15	7	8	2,56	1,19	1,36
Житиште	1 143	76	48	28	6,65	4,20	2,45
Житорађа	1 021	7	5	2	0,69	0,49	0,20
Зајечар	3 440	92	50	42	2,67	1,45	1,22
Звездара	10 450	266	120	146	2,55	1,15	1,40
Звечан	671	1	0	1	0,15	0,00	0,15
Земун	13 253	269	116	153	2,03	0,88	1,15
Зрењанин	9 163	248	134	114	2,71	1,46	1,24
Зубин Поток	626	5	3	2	0,80	0,48	0,32
Ивањица	2 195	10	1	9	0,46	0,05	0,41
Инђија	3 523	47	23	24	1,33	0,65	0,68
Ириг	589	7	2	5	1,19	0,34	0,85
Исток	45	0	0	0	0,00	0,00	0,00
Јагодина	5 088	96	71	25	1,89	1,40	0,49
Кањижа	1 825	177	61	116	9,70	3,34	6,36
Кикинда	4 362	179	60	119	4,10	1,38	2,73
Кладово	1 061	18	8	10	1,70	0,75	0,94
Кнић	687	11	6	5	1,60	0,87	0,73

Књажевац	1 734	43	27	16	2,48	1,56	0,92
Ковачица	2 006	51	24	27	2,54	1,20	1,35
Ковин	2 590	179	116	63	6,91	4,48	2,43
Косјерић	724	6	1	5	0,83	0,14	0,69
Косово Поље	189	0	0	0	0,00	0,00	0,00
Косовска Каменица	704	21	20	1	2,98	2,84	0,14
Косовска Митровица	1 579	3	3	0	0,19	0,19	0,00
Костолац	1 103	36	29	7	3,26	2,63	0,63
Коцељева	901	15	8	7	1,66	0,89	0,78
Крагујевац	13 339	133	107	26	1,00	0,80	0,19
Краљево	9 512	91	31	60	0,96	0,33	0,63
Крупањ	924	11	2	9	1,19	0,22	0,97
Крушевац	9 180	280	209	71	3,05	2,28	0,77
Кула	2 927	89	36	53	3,04	1,23	1,81
Куршумлија	1 342	19	18	1	1,42	1,34	0,07
Кучево	818	18	12	6	2,20	1,47	0,73
Лазаревац	4 493	125	87	38	2,78	1,94	0,85
Лајковац	979	14	1	13	1,43	0,10	1,33
Лапово	546	23	16	7	4,21	2,93	1,28
Лебане	1 599	21	11	10	1,31	0,69	0,63
Лепосавић	1 195	11	7	4	0,92	0,59	0,33
Лесковац	10 793	159	122	37	1,47	1,13	0,34
Липљан	709	3	3	0	0,42	0,42	0,00
Лозница	5 890	70	37	33	1,19	0,63	0,56
Лучани	1 182	9	4	5	0,76	0,34	0,42
Љиг	660	11	6	5	1,67	0,91	0,76
Љубовија	859	5	3	2	0,58	0,35	0,23
Мајданпек	1 061	22	8	14	2,07	0,75	1,32
Мали Зворник	791	7	3	4	0,88	0,38	0,51
Мали Иђош	968	89	13	76	9,19	1,34	7,85
Мало Црниће	437	6	2	4	1,37	0,46	0,92
Медвеђа	452	0	0	0	0,00	0,00	0,00
Мерошина	726	30	29	1	4,13	3,99	0,14
Мионица	910	12	9	3	1,32	0,99	0,33
Младеновац	3 760	102	83	19	2,71	2,21	0,51
Неготин	1 919	58	36	22	3,02	1,88	1,15
Ниш	18 887	234	142	92	1,24	0,75	0,49
Нова Варош	919	2	0	2	0,22	0,00	0,22
Нова Црња	725	74	57	17	10,21	7,86	2,34
Нови Београд	15 226	192	85	107	1,26	0,56	0,70
Нови Бечеј	1 793	75	58	17	4,18	3,23	0,95

Нови Кнежевац	781	100	61	39	12,80	7,81	4,99
Нови Пазар	12 403	27	22	5	0,22	0,18	0,04
Нови Сад	28 097	270	192	78	0,96	0,68	0,28
Ново Брдо	97	0	0	0	0,00	0,00	0,00
Обилић	398	1	1	0	0,25	0,25	0,00
Обреновац	6 236	112	21	91	1,80	0,34	1,46
Опово	879	17	6	11	1,93	0,68	1,25
Ораховац	90	0	0	0	0,00	0,00	0,00
Осечина	655	20	7	13	3,05	1,07	1,98
Оџаци	1 958	92	47	45	4,70	2,40	2,30
Палилула	12 675	457	314	143	3,61	2,48	1,13
Панчево	9 598	224	87	137	2,33	0,91	1,43
Параћин	3 527	64	28	36	1,81	0,79	1,02
Петровац на Млави	1 560	22	2	20	1,41	0,13	1,28
Пећ	53	0	0	0	0,00	0,00	0,00
Пећинци	1 467	44	43	1	3,00	2,93	0,07
Пирот	3 557	71	40	31	2,00	1,12	0,87
Планиште	691	21	12	9	3,04	1,74	1,30
Подујево	34	0	0	0	0,00	0,00	0,00
Пожаревац	4 366	41	23	18	0,94	0,53	0,41
Пожега	1 892	28	21	7	1,48	1,11	0,37
Прешево	3 227	27	27	0	0,84	0,84	0,00
Прибој	1 643	11	2	9	0,67	0,12	0,55
Пријеполје	2 958	25	20	5	0,85	0,68	0,17
Приштина	1 191	8	6	2	0,67	0,50	0,17
Прокупље	3 431	162	112	50	4,72	3,26	1,46
Ражањ	405	11	10	1	2,72	2,47	0,25
Раковица	8 144	77	28	49	0,95	0,34	0,60
Рача	557	3	2	1	0,54	0,36	0,18
Рашка	1 793	45	15	30	2,51	0,84	1,67
Рековац	418	6	5	1	1,44	1,20	0,24
Рума	3 826	98	53	45	2,56	1,39	1,18
Савски венац	2 441	178	43	135	7,29	1,76	5,53
Свилајнац	1 431	46	13	33	3,21	0,91	2,31
Сврљиг	703	22	14	8	3,13	1,99	1,14
Сента	1 653	59	21	38	3,57	1,27	2,30
Сечањ	872	39	23	16	4,47	2,64	1,83
Сјеница	2 615	15	9	6	0,57	0,34	0,23
Смедерево	8 555	213	142	71	2,49	1,66	0,83
Смедеревска Паланка	3 581	76	59	17	2,12	1,65	0,47

Сокобања	754	18	7	11	2,39	0,93	1,46
Сомбор	6 046	203	135	68	3,36	2,23	1,12
Сопот	1 299	55	46	9	4,23	3,54	0,69
Србица	19	0	0	0	0,00	0,00	0,00
Србобран	1 370	57	12	45	4,16	0,88	3,28
Сремска Митровица	5 908	67	43	24	1,13	0,73	0,41
Сремски Карловци	608	24	24	0	3,95	3,95	0,00
Стара Пазова	5 246	57	39	18	1,09	0,74	0,34
Стари град	4 020	194	121	73	4,83	3,01	1,82
Суботица	10 300	258	137	121	2,50	1,33	1,17
Сурдулица	1 661	52	27	25	3,13	1,63	1,51
Сурчин	3 567	65	44	21	1,82	1,23	0,59
Темерин	2 320	25	12	13	1,08	0,52	0,56
Тител	1 253	21	11	10	1,68	0,88	0,80
Топола	1 222	23	10	13	1,88	0,82	1,06
Трговиште	300	17	12	5	5,67	4,00	1,67
Трстеник	2 391	63	56	7	2,63	2,34	0,29
Тутин	3 836	4	4	0	0,10	0,10	0,00
Ћићевац	539	22	12	10	4,08	2,23	1,86
Ћуприја	1 921	27	15	12	1,41	0,78	0,62
Уб	1 742	26	25	1	1,49	1,44	0,06
Ужице	5 559	51	24	27	0,92	0,43	0,49
Црна Трава	19	0	0	0	0,00	0,00	0,00
Чајетина	999	13	8	5	1,30	0,80	0,50
Чачак	8 778	112	77	35	1,28	0,88	0,40
Чока	735	42	28	14	5,71	3,81	1,90
Чукарица	13 662	248	92	156	1,82	0,67	1,14
Шабач	9 096	219	96	123	2,41	1,06	1,35
Шид	2 174	49	24	25	2,25	1,10	1,15
Штрпце	892	5	5	0	0,56	0,56	0,00

Прилог 2. Расподела ученика који се образују по ИОП-у по административним окрузима

Пећи	98	0	0	0	0,00	0,00	0,00
Рашки 2	16 239	26	5	31	0,16	0,03	0,19
Призренски	629	2	0	2	0,32	0,00	0,32
Косовско-митровачки	4 365	13	8	21	0,30	0,18	0,48
Косовски	3 413	15	2	17	0,44	0,06	0,50
Златиборски	20 555	104	76	180	0,51	0,37	0,88

Рашки 1	13 273	47	93	140	0,35	0,70	1,05
Косовско-поморавски	1 955	22	1	23	1,13	0,05	1,18
Шумадијски	20 840	160	98	258	0,77	0,47	1,24
Јабланички	15 935	155	56	211	0,97	0,35	1,32
Моравички	15 040	150	71	221	1,00	0,47	1,47
Браничевски	10 545	82	79	161	0,78	0,75	1,53
Пчињски	17 418	179	87	266	1,03	0,50	1,53
Сремски	22 733	227	142	369	1,00	0,62	1,62
Мачвански	21 511	161	211	372	0,75	0,98	1,73
Нишавски	25 578	258	188	446	1,01	0,74	1,74
Јужнобачки	50 306	551	368	919	1,10	0,73	1,83
Поморавски	13 413	166	117	283	1,24	0,87	2,11
Колубарски	11 054	113	121	234	1,02	1,09	2,12
Пиротски	5 404	70	45	115	1,30	0,83	2,13
Град Београд	124 054	1455	1368	2823	1,17	1,10	2,28
Подунавски	15 181	229	190	419	1,51	1,25	2,76
Расински	15 451	319	122	441	2,06	0,79	2,85
Борски	7 398	151	69	220	2,04	0,93	2,97
Зајечарски	6 568	117	79	196	1,78	1,20	2,98
Топлички	6 494	148	55	203	2,28	0,85	3,13
Јужнобанатски	22 516	389	383	772	1,73	1,70	3,43
Севернобачки	13 492	170	308	478	1,26	2,28	3,54
Средњебанатски	13 696	320	192	512	2,34	1,40	3,74
Западнобачки	12 922	313	187	500	2,42	1,45	3,87
Севернобанатски	10 490	253	356	609	2,41	3,39	5,81

Прилог 3. Водич за интервју са родитељем

На почетку разговора:

- Представити себе.

- Нагласити да је у питању истраживање које је подржано од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја и Тима за социјално укључивање и смањење сиромаштва Владе Републике Србије.

- Представити циљ истраживања: „Истраживање има за циљ да испита шта све доприноси успешном пружању додатне подршке ученицима којима је ова врста подршке потребна. Стога ћемо се у разговору усмерити на примере добре праксе, али и на баријере на које сте до сада наилазили током образовања Вашег детета. С једне стране, интересује нас који облици подршке су Вам били доступни и како процењујете њихову корисност, док нас, с друге стране, интересује која врста подршке је изостала, а процењујете да би Вам значила. Резултати истраживања ће бити употребљени за формулисање препорука за унапређивање образовања ученика којима је потребна додатна подршка.“

- Нагласити да не постоје тачни и погрешни одговори, те да смо заинтересовани за искуства саговорника и његово мишљење о начину на који се може унапредити образовање ученика којима је потребна додатна подршка.

- Лични подаци о саговорнику и ученику неће бити навођени при извештавању о резултатима.

- Тражити сагласност за снимање разговора.

- Разговор ће трајати од 45 до 60 минута.

1. Основне информације о саговорнику

- Можете ли нам рећи нешто о себи и својој породици?

старост, образовање, запослење, број деце, брачни статус

2. Основне информације о претходном образовању ученика

У наставку ћемо се усмерити на Ваша искуства током образовања Вашег детета.

- Шта бисте истакли као јаке стране и интересовања Вашег детета?

- Шта бисте истакли као области у којима му је потребна додатна подршка?

- Како изгледа дан Вашег детета када је код куће? Какав однос има са браћом/сестрама?

- Да ли је похађало предшколско васпитање и образовање? Колико сте задовољни подршком коју је добило у предшколској установи?

- Како сте се одлучили за упис ове основне школе? Како је протекао упис у школу?

- Како је протекао процес адаптације на школу? Како је текло образовање током прва четири разреда? Каква је била сарадња са учитељицом?

- Шта је школа предузела да Вашем детету олакша прелазак у пети разред?

- Како бисте описали однос Х и осталих ученика у одељењу?

како су вршњаци реаговали на њега, да ли има пријатеље у одељењу, шта је утицало, по Вашем мишљењу, на стварање такве климе у одељењу...

3. Доношење одлуке о изради ИОП-а

- Како сте први пут сазнали за постојање могућности да се Х образује по ИОП-у?

- Које активности је школа предузела да обезбеди подршку Х пре доношења одлуке о изради ИОП-а?

- Како сте сазнали да школа намерава да изради ИОП за Ваше дете? Како сте реаговали на предлог школе?

- Шта је био Ваш разлог да се сагласите са израдом ИОП-а? Шта сте очекивали као резултате?

- Да ли сте упознати са тим која врста ИОП-а је израђена за Ваше дете?

4. Израда ИОП-а

- Да ли сте упознати да постоји тим који се бави израдом и применом ИОП-а за Ваше дете?

- Да ли сте Ви члан тима? Ко је све био укључен у израду ИОП-а? Како бисте описали Вашу улогу у тиму? Како бисте описали односе унутар тима?

- Опишите нам како је текао процес израде ИОП-а за Ваше дете. Да ли сте учествовали у одабиру циљева и подршке за Ваше дете? Да ли сте имали прилику да сарађујете са интересорном комисијом? У чему се састојала та сарадња?

- Шта су, по Вама, били највећи изазови у процесу израде ИОП-а?

5. Примена ИОП-а

- На који начин су наставници прилагођавали наставу потребама Вашег детета? Наведите пример.

- По Вашем мишљењу, да ли су ова прилагођавања наставе била одговарајућа?

- Како су деца из одељења прихватила Ваше дете?

- Често се као разлог против инклузивног образовања наводи да је оно на штету и детета ком је потребна додатна подршка и друге деце. На основу Вашег искуства, шта бисте Ви рекли на ово?

- На које начине сте били укључени у образовање Вашег детета?

- Шта је школа могла да уради другачије да би Вам омогућила да будете више укључени у образовање свог детета?

- Колико често се састајао ИОП тим?

- Ко је обично учествовао на састанцима тима? Уколико је неко пропуштао састанке, проверити зашто.

- Како бисте Ви оценили састанке тима? Како бисте Ви описали циљ састанака чланова ИОП тима?

- Који фактори, према Вашем мишљењу, утичу на успешност састанака?

- Које врсте подршке је добило Ваше дете у процесу примене ИОП-а?

- Да ли сте Ви учествовали у примени подршке? Наведите пример. На које тешкоће сте наилазили Ви, као родитељ, у примени ИОП-а? На који начин сте превазилазили тешкоће на које сте наилазили?

- Шта видите као тешкоће у примени ИОП-а?

6. Вредновање и измена ИОП-а

- Колико често сте имали комуникацију са школом? Са ким сте обично комуницирали? Шта су биле најчешће теме разговора?

- Колико често сте се састајали са другим члановима тима да процените напредовање X и планирате нове мере подршке?

- Да ли је Ваше дете успевало да оствари циљеве наведене у ИОП-у?

- Шта је у највећој мери допринело напредовању X? Шта бисте рекли да су биле препреке напредовању Вашег детета?

- Какве оцене је постигао X?

7. Прилагођавање завршног испита

- Да ли сте били информисани о завршном испиту? Ако да, на који начин и ко Вас је информисао?

- Да ли је завршни испит био прилагођаван потребама Вашег детета?

- Шта је све школа предузела да припреми Ваше дете за завршни испит?

- Да ли сте били укључени у прилагођавање завршног испита за Ваше дете? Ако да, на који начин?

- На које препреке сте наилазили током припреме и полагања завршног испита и како сте их превазилазили?

- Како је протекао завршни испит и какав резултат је остварило Ваше дете?

- На основу сопственог искуства, који бисте савет дали запосленима у школи како би могли ученицима и њиховим родитељима да олакшају полагање завршног испита?

8. Подршка преласку у средњу школу

- Како се Ваше дете одлучило које школе ће навести у својој листи жеља? Ко је све и на који начин био укључен у одабир будућег занимања за Ваше дете?

- Које активности је школа предузела да би припремила Ваше дете за прелазак у средњу школу?

- Која је била Ваша улога у припремању X за прелазак у средњу школу? Да ли сте пре поласка у средњу школу познавали наставнике који ће предавати Вашем детету или некога из те школе?

- Да ли постоји сарадња између наставника из основне и средње школе у погледу подршке Вашем детету? Ако да, како је сарадња успостављена и у чему се састоји?

- Како бисте Ви оценили своју сарадњу са средњом школом? У чему се она састоји?

- Како се X уклопио у ново окружење?

9. Подршка током образовања ученика ком је потребна додатна подршка

- Током образовања X од кога сте све тражили подршку и коју врсту подршке?

- Како бисте проценили добијену подршку?

- Која врста подршке је изостала? Зашто?

- Шта бисте рекли, на основу Вашег досадашњег искуства, која је то кључна компетенција/вештина/знање коју један наставник/одељењски старешина треба да поседује да би био успешан у раду са ученицима којима је потребна додатна подршка?

- Шта бисте рекли, на основу Вашег досадашњег искуства, која је то кључна карактеристика коју би школа требало да поседује да би била успешна у раду са ученицима којима је потребна додатна подршка?

10. Улога ИОП-а из перспективе родитеља

- Шта бисте издвојили као изазове у примени ИОП-а?
- Где, у којим областима, Ви видите највеће добити од употребе ИОП-а за Ваше дете?
- Где, у којим областима, Ви видите највеће добити од употребе ИОП-а за Вас као родитеља?
- Како бисте на скали од 1 до 10 оценили подршку коју је школа обезбедила за Ваше дете? Шта је још било потребно урадити да би оцена била за један виша?
- На основу свега реченог, шта би био Ваш савет наставницима који у одељењу имају ученика коме је потребна додатна подршка?
- На основу свега реченог, шта би био Ваш савет родитељима деце којој је потребна додатна подршка?

Препоруке

- Које би биле Ваше препоруке за унапређивање квалитета образовања ученика којима је потребна додатна подршка?
- Да ли има још нешто што бисте волели да поделите са мном, а тиче се теме нашег разговора?

Прилог 4. Резултати квалитативне анализе према испитаним областима, учесницима у истраживању и групама испитаника

У квалитативном истраживању битан аспект представља анонимност учесника, односно поменутих испитаника из шест основних школа и ИРК из различитих јединица локалне самоуправе. Како би се осигурала њихова анонимност, резултати квалитативног истраживања су за сваку појединачну школу, тј. ИРК шифрирани и нумерисани, те обележени као Група 1, Група 2 ... означавајући групу испитаника која долази из исте јединице локалне самоуправе у којима се налазе школе (директори, стручни сарадници, одељењске старешине, родитељи) и ИРК са којима су спроведени интервјуи. Иако откривање идентитета јединице локалне самоуправе не говори о томе која је основна школа учествовала у истраживању, оно ипак указује на ИРК, те су идентитети јединица локалне самоуправе изостављени у представљању резултата. У наредној табели су представљене групе испитаника у односу на постигнуће школе на нивоу одељења у ком је ученик који се образује према ИОП-у, односно тога да ли одељење у школи која припада одређеној групи испитаника заостаје или надмашује постигнућа осталих одељења на завршном испиту.

Табела 3. Групе испитаника у односу на постигнућа на нивоу одељења у изабраним школама

Бр.	Група испитаника у узорку	Постигнуће на нивоу одељења које похађа ученик који се образује према ИОП-у
1.	Група 1	Заостаје
2.	Група 2	Заостаје
3.	Група 3	Заостаје
4.	Група 4	Надмашује
5.	Група 5	Надмашује
6.	Група 6	Надмашује

Ипак, резултати истраживања су представљени према областима истраживања по којима су испитаници дали своје исказе. Циљ овако представљених резултата је да се у оквиру сваке области истакну евентуалне сличности или разлике које могу постојати међу испитаницима из различитих група (од 1 до 6). Те области су:

1. учешће у изради, имплементацији, праћењу и ревизији ИОП-а за ученике којима је потребна додатна образовна подршка (област о којој су интервјуисане одељењске старешине, родитељи, стручни сарадници и чланови ИРК),
2. сарадња (област о којој су интервјуисани сви испитаници),
3. прилагођавање наставе за ученике са посебним образовним потребама (област о којој су интервјуисани директори, одељењске старешине, стручни сарадници и родитељи),
4. завршни испит и ученици који раде по ИОП-у (област о којој су интервјуисани директори, одељењске старешине, стручни сарадници, родитељи),
5. процена компетенција и обука (област о којој су интервјуисани директори, одељењске старешине, стручни сарадници).

1. УЧЕШЋЕ У ИЗРАДИ, ИМПЛЕМЕНТАЦИЈИ, ПРАЋЕЊУ И РЕВИЗИЈИ ИОП-А ЗА УЧЕНИКЕ КОЈИМА ЈЕ ПОТРЕБНА ДОДАТНА ОБРАЗОВНА ПОДРШКА

Директори. Директори школа из свих група испитаника сматрају да се праксе школе у изради, имплементацији и праћењу ИОП-а реализују у складу са Законом и подзаконским актима. Директори из свих група испитаника оцењују да је потребна већа систематска подршка школама да би се тренутна законска решења доследно спроводила, на првом месту кроз пружање стручне подршке запосленима у школи. Стога сматрају да је потребно омогућити школама адекватне услове за спровођење инклузивних образовних пракси – на првом месту је неопходно да имају педагошког асистента, али и подршку дефектолога и логопеда. Директор из групе 6 сматра да су нова законска решења (нови ЗОСОВ), посебно везано за упис, олакшала школама да буду отвореније и приступачније, посебно ученицима из маргинализованих група. У групама 1, 3 и 4 директори сматрају да у школама постоји отпор једног дела наставника према инклузивном образовању, што се примећује и у редовном раду на примеру састављања и функционисања ИОП тимова, што није случај у 5 и 6. Проблеми који настају услед негативног става према инклузији најчешће се решавају разговором са директором и психологом, односно указивањем на то да наставник мора да поштује законске одредбе; али, неретко, наставници само испуне „формални услов“ без удубљивања у ИОП и циља да заиста пружи додатну подршку (нпр. „оцењују ученика двојком иако по њиховим критеријумима он то не заслужује, али тиме избегавају индивидуализацију наставе“). Давање довољне оцено као вид избегавања индивидуализације наставе се појављује и у школама из група 2, 3 и 4. У школама из група 1 и 4 проблем је што се ИОП и процес индивидуализације посматрају као додатни посао и терет за наставнике, који их, уколико нема ефекте какве очекују, разочара, те сматрају да нема никакву вредност. Други проблеми су недовољна стручност наставника да пружи подршку ученицима који имају психофизичке сметње у развоју, као и недовољно времена на часу да се ученицима пружи индивидуализована подршка, што се као примедба појављује у свим школама. Осим наставника, директори из група 3 и 4 отворено изражавају негативан став према инклузивним образовним праксама. У школама из група 1, 2 и 3, али и школама из група 4 и 5 главни носиоци инклузивних образовних пракси и свих пракси везаних за ИОП су школски стручни сарадници, који, због тога што немају раширену мрежу подршке, често имају много радних обавеза које не стижу да испуне – директор из групе 5 посебно истиче да је рационализацијом радних места направљен „злочин“ према стручним сарадницима који су у примени инклузивног образовања најважнији у школи. У школи из групе 1 нико се не бави ИОП-има у ситуацији када је стручни сарадник на боловању. Све школе ангажују стажисте који им помажу и око пракси везаних за ИОП – неке школе на своју иницијативу (нпр. група 1), а неке на иницијативу стажиста (нпр. група 6). Школа из групе 2 је једно време имала помоћ дефектолога и логопеда, али је услед законских промена ту могућност изгубила; ову помоћ сматра веома значајном у раду са ученицима којима је потребна додатна подршка, што је потврдила и школа из групе 5 – она има дефектолога и педагошког асистента који много значе у редовном раду школе, како у процесу диференцијације наставе, тако и у сарадњи са родитељима.

Стручни сарадници. Сви стручни сарадници са којима смо разговарали показују да сувеомапосвећени изради, имплементацији, праћењу и ревизији ИОП-а, те им тај посао чини већи део радног времена, осим у групи 6 – у њој је стручни сарадник у мањој мери

укључен у процес мада је у истој школи доступна нешто шира мрежа подршке стручњака него што је то у другим групама. У групи 6 стручни сарадник се не држи стриктно прописа који се тичу инклузивног образовања, иако изузетно истиче неке општије прописе, као што су Конвенција о правима детета, потреба за поступањем у најбољем интересу детета и развој његових пуних потенцијала, где школовање одређене деце у редовним одељењима види као „родитељско и институционално занемаривање“ које не узима у обзир дететов најбољи интерес. Он сматра да школовање у редовној школи није у интересу деце са ИОП-ом 2 и није учествовао у изради појединих ИОП-а ове врсте јер сматра да он то не зна и да би ученицима нанео више штете својим површним или погрешним интервенцијама. У групи 1 стручни сарадник је уједно и члан ИРК, што се позитивно одражава у комуникацији и сарадњи школе са ИРК; у групи 3 стручни сарадник је до прошле школске године радио као члан ИРК, што такође има позитивне последице. Стручни сарадници из група 1, 2, 3 и 4 извештавају да су они носиоци ових активности и да углавном наставници од њих очекују да се баве ИОП-има, понекад занемарујући своју улогу у томе. У школи из групе 1, уколико је стручни сарадник одсутан, рецимо због боловања (као што је био случај), нико други се не бави ИОП-има. Када је у питању мишљење о ИОП-у, оно се разликује код различитих група, па тако стручни сарадник из групе 1 сматра да је ИОП недефинисана категорија и за наставнике нејасна ствар, због чега стручна сарадница мора наставницима да „упрости“ намену ИОП-а, што може изазвати негативне последице по постигнуће ученика. Нејасно је и то што је форма за ИОП 1 и ИОП 2 иста, а садржај другачији. Због тога стручни сарадник наставницима упрошћава примену тако што им сугерише да ИОП 1 мора да буде само са задацима за двојку, а ако ученик не може ни то да савлада, онда се прелази на ИОП 2. Иста пракса је приметна и у школама из група 2 и 4, док у групи 6 стручни сарадник износи ставове о недовољној компетентности за примену ИОП-а 2, због чега избегава да га примењује. Стручни сарадник из групе 1 сматра да наставницима нико није објаснио шта је заправо ИОП 1 и да су први семинари на ту тему били веома нејасни по том питању, са чим се слаже и стручна сарадница из групе 2; стручни сарадник из групе 6 додаје да су наставници много обука прошли и да су сада већ изгубили интересовање, као и да се на обукама не представља најреалнија слика из школског живота. Стручни сарадник из групе 3 је био веома ангажован у подизању капацитета наставника за разумевање концепта инклузивног образовања и његову примену; ипак, у овој групи је у току интервјуа наведен пример који се не може сматрати примером добре праксе у примени ИОП-а, што доводи у питање претходно изречено. Стручни сарадник из групе 5 је такође ангажован у размени знања са колегама и у свакодневној пракси истиче велики значај подршке коју добија од дефектолога, без ког „школа не би била тако добра“. Школа из групе 5 има подршку и педагошког асистента, а сва деца која похађају наставу по ИОП-у 2 имају личног пратиоца.

Одељењске старешине. Одељењске старешине су актери који су у школама 1 и 4 најмање укључени у израду и имплементацију ИОП-а, док је у школи 3 другачија ситуација – одељењски старешина је веома укључен у имплементацију ИОП-а и у свакодневној је комуникацији са стручним сарадницима, што је случај и у школама из група 5 и 6. Групе 2 и 3, из школа у којима одељења са ИОП-ом заостају за одељењима без ИОП-а, показују велику жељу и мотивацију да „помогну“ детету са ИОП-ом – из њиховог говора провејавају хуманистички мотиви, али њихова информисаност о начинима прилагођавања наставе говори о методичкој неспремности да наставу прилагоде овој деци. Старешина из групе 2 је своју улогу схватила тако да са ученицима са ИОП-ом ради индивидуално, држи посебну наставу (ван редовне и допунске, само са децом која раде по ИОП-у, често само са једним учеником посебно) и сматра да је то најефективнији модел школовања ове деце. Старешина из групе 3 ради са учеником који има прогресивне сметње у интелектуалном развоју и покушава да ради искључиво на учениковој социјализацији подстицајући вршњачке односе, а од знања само она која су ученику потребна за свакодневни живот (рачунање у контексту

плаћања и сл.). Ипак, и аспект социјалног укључивања је веома проблематичан будући да један ученик користи инвалидска колица, а да се настава одређеним данима одвија на спрату школе која нема лифт (распоред је, због њега, направљен тако да су предмети у којима се настава изводи на спрату груписани у исти дан, тако да дете не мора више пута да се пење и спушта); али, ученик је сада физички тежак и мајка, која је лични пратилац, не може да га носи на спрат, те дете некада читав дан преседи у приземљу, где му наставници повремено прилазе и раде са њим индивидуално, а старешина подстиче другове из одељења да му свеске односе кући. Старешине из група 5 и 6 се труде да прилагоде облике рада који погодују томе да дете не буде изоловано – упражњавају индивидуални рад у оквиру ког свако дете добије своје задатке, па им наставник прилази, тако да се нико не издваја, или групни рад где ученик са ИОП-ом 2 има улогу, у складу са својим могућностима, да подели листиће, записује извештај групе, итд. Наставница из групе 6 користи технолошке могућности (power point презентације) како би наставна средства била очигледнија; наставница из групе 5 сама прави дидактичка средства за свој предмет, која ученику са ИОП-ом олакшавају разумевање. Одељењске старешине често не познају тачне лекарске дијагнозе ученика, што може бити знак да нису толико фокусирани на медицински модел, већ се у свом прилагођавању наставе воде јаким и slabим дететовим странама. Одељенски старешина из групе 6 сматра да је важно добро проценити приоритете и не поредити дете са другом децом. Наставница из групе 5 наглашава да се ослања на дететове јаке стране, омогућавајући му доживљај успеха са којим ученик лакше савладава и оно што му је на почетку било немогуће.

У школи из групе 1 одељењски старешина показује отворено негативан став према инклузивним образовним праксама, што је такође забележено и у школама из група 2 и 4. У групи 1 одељенски старешина не дели позитиван став према инклузивном образовању и искључиво га повезује са пружањем подршке ученицима који имају неку врсту менталних или физичких сметњи. Сматра да би „таквим ученицима“ боље било у специјалним школама – у редовним школама они више стагнирају него што напредују, што је приметно и у групи 4, где одељењски старешина сматра да укључивање деце чак и са потребом за ниским степеном подршке у редовно школовање представља дискриминацију остале деце. Одељењске старешине из група 1 и 4 не виде добит у примени ИОП-а – наставници нису довољно квалификовани да помогну и немају довољно времена да се посвете свим ученицима, те сматрају да су ИОП-и без ефеката (ово истиче и поред чињенице да одељење у ком су били поменути ученици са ИОП-има има укупно 16 ученика (група 1). Старешине из група 5 и 6 наглашавају да је концепција програма који захтева брзо прелажење огромног садржаја таква да отежава диференцијацију. Одељенске старешине из група 1 и 4 су на врло површан начин упознате са разлозима због којих се ученици образују према ИОП-у. За детаљније информације они упућују на школског психолога, док је ситуација у групи 3 другачија, о чему је већ било речи. Одељењске старешине из група 1 и 4 не виде своју одговорност у томе да ли су ИОП-и успешни или нису успешни у реализацији. Одељенске старешине из група 1 и 2 су потврдиле оно што су нагласили и директори – да сматрају да је примена ИОП-а у настави додатни посао за наставника и да, између осталог, због тога постоји отпор. Одељењске старешине из група 1, 2, 3 и 4 сматрају да наставници нису довољно обучени и квалификовани да раде са ученицима којима је потребна додатна подршка (нпр. одељењски старешина из групе 3 никада није похађао семинар везан за ИОП), као и да немају довољно времена да се посвете ученику који похађа наставу по ИОП-у. Тешкоћа у примени ИОП-а из угла одељењског старешине из групе 1 је у томе што постоји неслагање око оцењивања међу наставницима – многи не желе да примењују ИОП, већ ученицима којима је потребна додатна подршка желе да дају негативну оцену. У тим ситуацијама реагује директор, што су потврдили и искази директора; након директорове интервенције ти наставници су и даље одбијали да прилагођавају наставу и примењују

ИОП, али су давали прелазне оцене ученицима. Одељењски старешина из групе 1 није ни на који начин укључен у ревидирање ИОП-а, већ сматра да је то посао школског психолога. У групама 2, 3 и 4 одељењске старешине су укључене у процес ревидирања ИОП-а једном у току полугодишта или тромесечно. У групи 5 одељењски старешина не види сврсисходност ревидирања ИОП-а, јер „папирологија није сврха ИОП-а“, али је укључен у процес примене ИОП-а, у чему чврсто сарађује са стручним сарадницима. Одељењске старешине из група 1 и 4 немају изражен осећај одговорности за пружање подршке ученицима који се образују по ИОП-у, што се огледа у чињеници да, нпр. одељењске старешине из групе 1 подршку школе деци са ИОП-ом на скали од 1 до 10 оцењују са 10. Одељењске старешине из група 3, 5 и 6 су више укључене у процес подршке ученицима, боље познају кораке у изради, имплементацији и ревидирању ИОП-а.

Родитељи. Родитељи из група 1, 2 и 3 у потпуности изражавају своје задовољство подршком коју су добили од школе, али истовремено демонстрирају веома низак ниво укључености у процес припреме, израде, имплементације и вредновања ИОП-а. Задовољни су и родитељи из група 5 и 6, али су, за разлику од претходних, више упућени и укључени у процес пружања подршке од стране школе њиховој деци, и, иако задовољни, гледају на праксе које нуде школе са критичког становишта. У групи 4 није одржан интервју са родитељем, као што је напоменуто у уводу резултата истраживања. Код поменутих родитеља из група 1, 2 и 3 евидентно је да, осим испуњавања формалности попут обавештавања родитеља и давања сагласности за ИОП-е, не постоји суштинска укљученост. Родитељ из групе 1 није упознат са мерама, циљевима и активностима из ИОП-а по ком његово дете похађа наставу. Родитељи из група 1 и 2 извештавају о потпуном поверењу у школског психолога када је у питању образовање њихове деце и истичу да им је најважније да су обавештени о свему што се дешава, док за конкретне мере које треба да се спроводе сматрају да немају довољно времена нити знања да би могли да допринесу њиховом унапређењу. Родитељи из група 1, 2 и 5 су и пре похађања основне школе били упознати са типовима подршке која се може пружити њиховој деци, будући да су њихова деца ту подршку примала и током похађања предшколских установа. Родитељ из групе 5 је уједно и васпитач по професији, што је у значајној мери унапредило његово знање и укљученост у припрему и примену ИОП-а. Према родитељима, репутација и праксе школе нису биле пресудне да би дете похађало одређену школу, већ близина школе. Родитељи из група 1, 2, 3 и 6 сматрају да су им деца веома добро прихваћена у школи и да није било никаквих изазова током њиховог школовања, те да њихова деца имају добре и развијене социјалне односе у одељењу. Родитељ из групе 5 сматра да је дете добро прихваћено у школи, али да увек има задиркивања од стране других ученика. Родитељ из групе 1 није упознат са типовима образовне подршке која се може пружити детету, а приметно је и непознавање термина ИОП; он га схвата као „лакши програм“, што је такође случај и у групи 3. С друге стране, родитељ из групе 2 показује виши ниво упознатости са образовном подршком и врстама ИОП-а. Родитељи из групе 1, 2 и 3 нису упознати са постојањем СТИО, већ је кључна особа којој се обраћају када им је потребна информација школски психолог; у групи 1 и директор је веома укључен. Родитељи из група 5 и 6 су веома упознати са радом СТИО и праксама школе везаним за израду и спровођење ИОП-а. Родитељ из групе 1 је посебно задовољан подршком и због чињенице да је детету омогућен лични пратилац, што је случај и у групи 6. Чак и када је било неких административних проблема у виду недостатка документације, родитељи из групе 1 и 2 су имали пуну подршку школе и општине да набаве и доставе документацију, што није приметно у другим групама. Родитељи из група 1, 2 и 3 се слажу да није било никаквих потешкоћа у примени ИОП-а, да је урађено све што је било у могућности школе и највишом оценом оцењују њену ангажованост. Родитељи из свих група (осим групе 4 у којој није било интервјуа са родитељем) итекако виде добити од примене ИОП-а. Највећа добит им је што се деца налазе у средини која стимулише

њихов развој, што се образују према редовном програму и што имају подршку школе да наставе образовање. Родитељ из групе 2 наводи да је посебно задовољан због чињенице да је добио сугестије да упише дете у специјалну школу, али да је, захваљујући саветима психолога из локалног дома здравља, ипак уписао дете у редовну школу, што је веома позитивно утицало да његов развој. Са тим се слажу и родитељи из група 5 и 6, који су у одређеној мери задовољни подршком школе (али не и ИРК) и који демонстрирају висок ниво упућености и укључености у процес припреме, израде и спровођења ИОП-а. Ипак, родитељ из групе 5 сматра да је добра сарадња са школом искључиво производ његовог залагања, те, да није његове упорности и истрајности, сарадња би била само „мртво слово на папиру“. Родитељи из групе 6 су остварили могућност ангажовања личног пратиоца, за ког сматрају да у значајној мери доприноси квалитету примене ИОП-а, па самим тим и напредовању њихове деце.

Чланови ИРК. Када су у питању чланови ИРК, налази истраживања показују да се не могу донети закључци који указују на боље праксе ИРК у групама 3, 4 и 5 у односу на праксе ИРК из група 1, 2 и 3. Напротив, резултати показују да поједине ИРК, попут оне из групе 1, имају бољу организацију, ставове и праксу у случају доношења индивидуалног плана подршке који је основа за ИОП 2 у односу на ИРК из групе 6. У складу са тим, постоје и велике разлике у функционисању ИРК. На пример, ИРК из групе 1 увек врши теренске посете и нема сталну радну просторију, док код других ИРК то није случај, мада многе ИРК, попут оних из група 5 и 6, наводе функционалне проблеме са просторијама (неприлагођене за поступак процене). Излазак на терен представља организациони проблем за ИРК из група 3 и 4 будући да немају решено питање превоза, као и у случају ИРК из групе 6, којој недостају и техничка средства (рачунар). Важно је нагласити да су представници ИРК из група 1 и 2 били део пројекта који су спровели Центар за социјалну политику и УНИЦЕФ, за који сматрају да је веома позитивно утицао на њихову праксу, што се показало и у овом истраживању. Чланови ИРК из група 5 и 6 су похађали обуке у организацији Центра за социјалну политику, за које сматрају да су им веома значиле. Такође, чланови ИРК из свих група сведоче да се у великој мери ослањају на школску документацију, и то увек на: педагошки профил, доказ о примењеним мерама индивидуализације, ИОП 1 и евалуацију ИОП-а 1, који се сматрају доказима о поступности предузетих корака, затим мишљење учитеља или педагога, а често се користи и медицинска документација. Чланови ИРК из групе 1 увек посећују школе које им се обрате, тј. раде на терену, па имају увид и у нека друга документа, ако се испостави да су од важности, и у већој мери укључују дете у процес процене. ИРК из групе 6 као изазов у раду наводи ситуације када наставници прилагођавају наставу, али без вођења документације, што је онда препрека у остваривању права на ИОП 2. Иста ИРК сматра да је потребно дефинисати пратећу документацију за различите врсте захтева како би се спречило пролонгирање процеса због непотпуне документације. Све ИРК се понекад консултују и са особом од поверења. Активност детета зависи од појединачног случаја, мада ИРК из групе 1 у већој мери сарађује са дететом управо због сталног рада на терену.

Сагласност за ИОП 2 се не даје уколико нема доказа о спровођењу ИОП-а 1, мада постоје случајеви када се даје сагласност за ИОП 2 и када није било примене ИОП-а 1 – у случајевима када је дете са озбиљним сметњама у развоју, што поткрепљује обимна медицинска документација и што је забележено код свих чланова ИРК. У једном или два случаја ИРК је прошле године препоручивала и измену наставног плана у групама 1, 2 и 6, док у групи 3 ниједном није препоручивана измена наставног плана. У групи 1 се деси да ИРК препоручи и специјалну школу када родитељи инсистирају да деца похађају специјалну школу (ромски ученици). У групи 2 члан ИРК сведочи да је то један од разлога због којих долази до неслагања са родитељима, мада они успевају да убеди родитеље да

дете не уписује специјалну школу. Често се дешава да долази до различитих мишљења између ИРК и учесника – ту је важно напоменути да ИРК доноси мишљење, а не решење које није обавезно, тј. ИРК препоручи мере у ИПП, али оно није обавезујуће; дешава се да родитељи не прихватају оно што је написано или да прихвате, али не реализују предложене мере. Ово је изазов који се појављује у свим ИРК из свих група.

Што се тиче потешкоћа у процени детета, ИРК из групе 1 каже да је понекад тешко да процени колико је за дете добро да ради према ИОП-у 2, односно да ли је захтев за ИОП последица тога што школа има потешкоће у оцењивању датог ученика или је то заиста у интересу детета. Деси се да се ИРК конфронтира са школом којој потом препоручи да ипак пробају још неке мере, па тек онда поднесу захтев за ИОП. ИРК из групе 4 сматра да се школе генерално сусрећу са изазовом поделе наставника око два супротстављена става: или ће цео актив заузети став да детету са тешкоћама које захтевају измену стандарда „поклањају двојке“ како би оно прелазило из разреда у разред без покретања процедура и израде педагошке документације коју подразумева ИОП 2, или ће се упустити у израду ИОП-а и радити пажљиво на њему ако процене да је то најбоље за дете. Још једна потешкоћа, која се примећује у свим групама, јесте што се дешава да је достављена документација лоша, као последица тога што је припремана на брзину и без стварног циља да се помогне ученику; тада је та документација бескорисна, што отежава процес процене детета. Чланови ИРК из групе 4 ситуације у којима они сами немају јасне норме у вези са тим када се која мера преписује сматрају кључним системским проблемом, посебно због тога што, када се обрате Министарству, одговор најчешће изостаје. ИРК из група 3, 5 и 6 већи изазов представља њихова преоптерећеност, а код групе 3 и организациони проблеми (питање простора, финансирања и техничке опремљености). Због превеликог броја захтева (у случају ИРК из групе 6 – и до 140 захтева годишње) ИРК из група 5 и 6 сматрају да је веома тешко одговорити на све захтеве у прописаном року, што је примећено и из угла запослених у школи из истих група. ИРК из групе 1 углавном постиже да одговори на све захтеве који им стижу; понекад се деси „ванредна ситуација“, што је уједно и једини организациони изазов – ако је неко од чланова болестан или ако нису имали додељеног координатора из општине. ИРК из група 2 и 4 такође сведоче о веома великом броју захтева који пристижу и немогућности да одговоре на све у предвиђаном року, те у групи 2, на пример, постоји идеја о формирању још једне комисије на нивоу општине, посебно због чињенице да ИРК у свом раду не обухватају само школе са своје општине, већ и друге школе – нпр. када родитељ поднесе захтев да му се дете школује у некој школи која није у општини или када дете упише школу у другој општини захтев за ИОП се подноси ИРК са чије територије долази дете.

Понекад се дешава да дође до неслагања чланова ИРК о предложеним мерама, али се они врло брзо усагласе, што је приметно у свим групама. Заједничко мишљење ИРК је увек производ заједничког рада. Што се тиче повремених чланова, евидентне су различите праксе, па тако ИРК из група 1 и 4 не укључују привремене чланове, док ИРК из групе 2 увек има привремене чланове.

Праћење реализације мера је област која није саставни део рада ИРК, осим ИРК из групе 3. Праћење реализације мера из предложеног ИПП се не спроводи ни на један формалан начин, већ кроз неформалну сарадњу са школама, што је ситуација препозната у групама 1 и 2. Неке информације добијају зато што су у сталном контакту са школама и тада сазнају да, нпр. сами родитељи не предузимају мере иако су били сагласни са њима и обећавали да ће нпр. одвести децу на предвиђене прегледе. Иако је у правилнику о ИРК наведено да постоји одговорна особа за реализацију мера из ИПП, то се у пракси не дешава због тога што ни у једном акту не пише да постоји обавеза ИОП тима да извештава ИРК о спровођењу мера, као ни начин да се они на то обавезу. Улога ИРК се завршава оног тренутка када се усвоји ИПП; међутим, ИРК из групе 3 наводи да је укључена у процес

ревидирања и праћења ИПП. ИРК из групе 1 некада добије захтев да утиче на родитеље како би спроводили предложене мере онда када школа то не успева, па се по томе обавештавају о спровођењу мера.

Проблем је и недоступност мера које ИРК треба да препише; праксе ИРК се разликују, те оне из група 1, 2, 3 и 6 преписују мере иако нема могућности да се оне остваре (са циљем да се препозна њихова потреба), док ИРК из групе 4 не преписује мере за које сматра да су потребне јер мисли да им средства неће бити одобрена. ИРК из група 5 и 6 сматрају да би било добро када би постојала листа услуга и ресурса доступних на нивоу општине, евентуално и приватног сектора.

И у ситуацијама када се деси да је потреба за подршком изазвана деловањем једног система, према мишљењу свих група чланови ИРК све активности треба да раде заједно јер докле год се не уради комплетна процена они не могу бити сигурни да ли је детету потребна подршка само из једне области. На пример, често се деси да ИРК открије да је потребна подршка и на неким другим нивоима. Тиме треба да се бави ИРК у пуном саставу, јер, по мишљењу чланова ИРК, не може сам учитељ или наставник да процени ако је детету потребна подршка из различитих система. Са тим се слажу ИРК из свих група.

2. САРАДЊА

Директори. Сарадња наставника, учитеља и стручне службе се одлично оцењује у свим школама. Када је у питању сарадња са родитељима, директори из група 1 и 2 сматрају да у сарадњи нема никаквих потешкоћа осим чињенице да су родитељи врло слабо заинтересовани и мотивисани да сарађују са школом – као разлог се наводи чињеница да родитељи у великом броју долазе из маргинализованих група, па недовољно вреднују образовање и преокупирани су другим животним питањима, док у групи 3 постоје изазови у давању сагласности за израду ИОП-а, што је примећено и у групама 5 и 6. Главни разлози за несагласност родитеља, према речима директора, су њихова бојазан да ће ученици због ИОП-а бити „обележени“ или родитељи негирају озбиљност потешкоћа са којима се њихова деца сусрећу. Осим пар родитеља који су интензивно и свакодневно укључени у живот школе, директори из група 1 и 2 сматрају да је укљученост осталих веома ниска и поред тежње школе да их што више заинтересује. И директори из група 4, 5 и 6, који припадају великој градској средини, извештавају о веома слабој сарадњи са родитељима; има изузетака због чињенице да школу уписују и ученици просечног социоекономског статуса, те су родитељи образованији и спремнији да се укључе у рад школе. Међутим, питање ниске или високе укључености родитеља се не одражава на давање сагласности за ИОП, будући да се оно појављује у школама из група 3, 5 и 6. Све школе истичу добру сарадњу са представницима локалне власти, као и са центром за социјални рад и домом здравља, док са цивилним или приватним сектором различито сарађују. Ипак, школа из групе 5 не остварује већу сарадњу са центром за социјални рад, осим у случају остваривања права на дечији додатак. Док школа из групе 1 не остварује сарадњу са цивилним сектором, школа из групе 2 наводи примере у којима им је пресудна била подршка локалне организације цивилног друштва (ОЦД) у обучавању наставника за примену и праћење ИОП-а, а школа из групе 3 спорадично сарађује са ОЦД. Када је у питању сарадња са ИРК, директори из свих школа, осим школа из група 5 и 6, наводе одличну сарадњу, док је школа 4 побољшала сарадњу са ИРК у последње време будући да ИРК сада ревносније одговара на захтеве школе. Школа из групе 6 је имала отежану сарадњу са ИРК због њиховог касног реаговања (нпр. једно дете је тек у осмом разреду пред матуру било позвано на процену ИРК иако је школа у октобру тражила процену), што се у последње време поправило, док директор из групе 5 сматра да су чланови ИРК, по њиховом мишљењу, подложни утицајима родитеља (што је потврђено и од стране ИРК која извештава да никад не доноси мишљење које је противно оном што родитељи траже) који не желе ИОП, већ желе да минимализују проблеме детета.

Оно што се највише замера у читавом процесу увођења и спровођења инклузивног приступа образовању јесте нерешено питање педагошких асистената, као и немогућност школа да ангажују дефектологе или логопеди, посебно у великим школама, односно модела њиховог финансирања, чије би решавање веома допринело и олакшало наставницима да се равномерно посвете свим ученицима у школи, са ИОП-ом или без. Школе из група 1 и 2 судонекле ипак пронашле начин да обезбеде барем неку подршку наставницима, па тако редовно конкуришу код Националне службе за запошљавање за приправнике који, по њиховим речима, донекле замењују улогу педагошких асистената, док је школа из групе 4 отворена за заинтересоване стажисте. У школи из групе 6 постоје „лични асистенти“, односно особе које финансирају сами родитељи, а које помажу ученицима са сметњама у развоју, док у групи 2 и 3 сами родитељи врше улогу личног пратиоца. У групи 5 сви ученици са ИОП-ом 2 имају личног пратиоца, а школа има и дефектолога и педагошког асистента који у великој мери унапређују сарадњу са школским актерима, како у унапређењу компетенција

наставника да пружају подршку ученицима, тако и у сарадњи са родитељима, посебно онима из маргинализованих група са којима педагошки асистенти остварују комуникацију на терену.

Стручни сарадници. У свим групама испитаника постоји развијена сарадња школа са центрима за социјални рад (у већем или мањем обиму), ИРК и домовима здравља, док је сарадња са другим актерима попут ОЦД или удружења која пружају помоћ у било ком облику слабије развијена у групама 1 и 3. Такође, што се тиче сарадње између стручне службе и наставника, ситуација је такође различита: постоји изражена несарадња у групи 1, затим осредња сарадња у групи 2, док је у групи 3 сарадња стручне службе и наставника добра, што је такође случај у школама из група 4, 5 и 6. У школама из група 3 и 5 стручни сарадници су веома ангажовани у унапређењу капацитета наставника за примену инклузивне образовне праксе, док се у школама, попут групе 1, та сарадња отежано одвија и подразумева медијацију директора. Сарадња школа са ИРК је такође неуједначена, тако да у групи 1, где је стручни сарадник уједно и члан ИРК, та је сарадња на највишем нивоу, док је приметна нешто лошија сарадња између ИРК и школа у групама 5 и 6, пре свега због касног реаговања ИРК на захтев школе. Када је у питању сарадња са родитељима, све школе извештавају да су родитељи веома слабо укључени у активности везане за ИОП, са изузетком родитеља из групе 5 који је по струци васпитач, те је и по природи посла веома укључен у имплементацију ИОП-а (мада стручни сарадник сматра да је то изолован случај), а и у групи 6 родитељ је укључен и упућен (штавише, прати литературу и законодавство из области инклузивног образовања и похађао је низ обука и семинара на ту тему). У школама из група 3, 5 и 6 приметан је проблем недавања сагласности родитеља за примену ИОП-а, што стручни сарадници сматрају последицом тога јер родитељи не желе да признају да имају проблем или не желе да им дете буде „етикетирано“. Тако се, на пример, у групи 6 само ромски ученици образују према ИОП-у 1, док се у групи 5 појављује једна врста стигматизације ученика који имају ИОП 1; постоји уверење да само ученици из депривираних средина користе ИОП, што се одражава на то да родитељи не желе да дају сагласност, те се у школи за ученике за које наставици процене да је потребно примењује индивидуализована настава без вођења званичне документације. Стручни сарадници из група 5 и 6 примећују, што су потврдили и чланови ИРК, да је прилагођавање завршног испита значајна мотивација за родитеље да прихвате примену ИОП-а 2. У групама 3 и 6 приметни су ставови стручних сарадника о лошим законским решењима по којима родитељ одлучује да ли ће ученик ићи у редовну или специјалну школу, што сматрају да може бити и на штету сопственог детета.

Одељењске старешине. Сарадња са родитељима зависи од родитеља, по мишљењу одељењских старешина. На пример, одељењски старешина из групе 1 наводи да са једном породицом остварује добру сарадњу, а са другом нема сарадње, јер се родитељи не одазивају на позиве. Док одељењске старешине из група 1 и 4 немају изазове у прибављању сагласности родитеља за спровођење ИОП-а, ситуација је у групама 2 и 3 другачија – постоје примери када родитељи не желе „да обележе дете“, односно не уважавају предности које спровођење ИОП-а има за њихово дете. Иста ситуација је приметна у школама из група 5 и 6, када родитељи одбијају да примењују ИОП (нпр. из интервјуа са родитељем из групе 5 се примећују осуђујуће реакције околине на ИОП као на нешто што „имају само Роми“), као и да негирају потребу за додатном подршком које њихово дете, према процени школе, има. С друге стране, одељењски старешина из групе 5 наводи веома добру сарадњу са појединим родитељима, који су, према његовим речима, вишег нивоа образовања, што утиче и на ниво њихове укључености у процес пружања подршке детету. Ипак, у овој школи је изостала добра сарадња са ИРК, па школа сарађује путем неформалних канала и на тај начин остварује подршку. Остале одељењске старешине углавном нису упознате са деловањем ИРК. У групи 2 одељењски старешина се сусрео са проблемом да родитељ није желео да

примењује предвиђене мере из ИОП-а, што је утицало на недостатак његовог напретка – по речима одељењског старешине дете сваким даном назадује у школи.

Родитељи. Родитељи из свих група углавном истичу добру сарадњу са школом (осим групе 4 где није било интервјуа са родитељем), мада треба узети у обзир чињеницу да су школе биле слободне у избору саговорника. Родитељи у групама 1, 2 и 3 су задовољни реакцијом школе, са којом су и највише сарађивали, док родитељи из група 5 и 6 наводе примере сарадње и са удружењима и ОЦД којима су се сами обраћали, те осредње оцењују сарадњу са школом – има наставника који се веома укључују и пружају подршку ученицима, али има и оних који то не желе да раде. Родитељ из групе 5 сматра да без самоиницијативног залагања не би постигао резултате у подршци детету, те да је сарадња и отвореност школе само декларативна, јер без труда и инсистирања не би много постигао. Родитељ из групе 5 сматра да недостаје сарадња између учитеља и предметних наставника, те да је то потребно унапредити. Када је у питању сарадња са ИРК, родитељи из група 1, 2 и 3 су веома задовољни, док су се родитељи из група 5 и 6 суочили са разним изазовима у раду са ИРК. На пример, родитељ из групе 6 сматра да је рад ИРК недовољно јасан, а као главну замерку истиче способност ИРК да процени дететове потребе, која је упитна, јер се првенствено води лекарском дијагнозом, а не јаким странама и потребама детета.

Чланови ИРК. ИРК остварује добру сарадњу са школама из група 1, 2, 3 и 4. У групама 5 и 6 постоје проблеми у виду неблаговременог реаговања ИРК на захтеве школа; испитаници ИРК из ових група су то препознали у домену великог броја захтева који им пристижу, али без експлицитног става о кашњењу решења као проблему у сарадњи са школама. Сви ИРК добро сарађују са свим члановима – заједничко мишљење је увек производ заједничког рада. Углавном имају добру сарадњу са родитељима, нема приговора на мишљење (у групи 6, на пример један приговор), а као проблем наводе чињеницу да не постоји обавеза родитеља да предложене мере из ИПП заиста и примене. Ипак, ИРК из групе 5 наводи да увек доноси мишљење које родитељ жели. Оно што је приметно као изазов у раду у групи 5 је да родитељи, више него у другим групама, користе услуге приватника у здравственом сектору чији налази, по мишљењу члана ИРК, нису поуздани, те могу довести до пропуштања раних интервенција које би биле веома значајне за дете. Као изазов у раду, ИРК препознају чињеницу да имају мноштво помешаних функција: процена, процена нечије процене и давање препоруке за потребну подршку подршке. По мишљењу члана ИРК из групе 5, само последња наведена функција би требало да буде функција ИРК; додатни изазов је и то што школе додељују нову, проблематичну улогу, а то је улога арбитра или медијатора у односу између школе и родитеља. Такође, изазов у раду је и то што члановима ИРК то није редован посао, већ имају и друге пословне обавезе, што представља организациони проблем. Члан ИРК из групе 1 сматра да се у пракси дешава да због компликоване процедуре саме школе не предузимају активности како би се оствариле неке мере на које ученици имају права. На пример, спровођење права на бесплатну екскурзију - да би се то остварило, школа мора потребна средства да стави у финансијски план, па да обрачуна и да потражује од општине на име детета ту своту; али, школа то не одрађује јер је компликовано пошто се финансијски обрачун ради за календарску годину, а не за школску, што значи да мора да се планира годину дана унапред и износ и дете које би ишло на екскурзију и да се за њега потражују паре. Такође, ако се деси да то дете не оде на екскурзију, уместо њега не може нико други, јер се то право додељује по имену и презимену и школе „неће себи да компликују живот“. Такође, дешава се да након завршеног процеса родитељ не преузме мишљење ИРК.

Сарадња са родитељима у поступку процене је добра; међутим, има пуно ситуација у којима одлично сарађују док траје процес процене и сагласни су са предложеним мерама, али их после не реализују, и то се спорадично појављује у свим групама. Разлог за то у групи 1 се види у незаинтересованост родитеља, необразовани су и не виде озбиљност проблема,

док у групама 5 и 6 чланови ИРК сматрају да родитељи заправо не желе да признају проблем или да се суоче да тешкоћама које њихово дете има, што је препознато и у групи 6. ИРК из групе 1 има добро искуство рада са родитељима приликом прикупљања података, што мисли да је и последица тога што ИРК одлази на терен. У групама где се појављује изазов са давањем сагласности на ИОП (групе 3, 5 и 6), чланови ИРК сматрају да је прилагођавање завршног испита снажна мотивација за родитеље.

Извештавање о раду ИРК обавља координатор: он шаље извештај општини, школској управи и Министарству, а извештај говори о броју предмета, о врсти предложених мера подршке, итд. Повратне информације не добијају. Дешава се да у извештајима препоручују нове услуге за ученике, тј. услуге које се не користе у општини, како би се на нивоу општине препознала потреба за овим услугама. Извештаји се не користе у смислу да се они „укрштају“ и користе као подаци за унапређење политика, мада је то био део активности у пројекту УНИЦЕФА са Центром за социјалне политике (ЦСП). Један од циљева пројекта је био да се измени правилник о раду ИРК, што је потреба коју препознаје и ИРК из групе 6. Као што је напоменуто, ИРК из група 1 и 2 су укључене у наведени пројекат, док је ИРК из групе 5 и 6 сарађивао са ЦСП. Сарадња са Заједничким телом за подршку раду и координацију и надзор над радом ИРК не постоји, постоји само сарадња са другим ИРК углавном преко поменутог пројекта.

Мере у ИПП скоро никада не обухватају приватни сектор или ОЦД; ИРК би значило да имају предлог потенцијалних мера из приватног сектора које би евентуално могли да препоруче (у групи 5), као и листу мера и ресурса који су доступни на нивоу општине (група 6). ИРК углавном немају могућност за стручно усавршавање, осим ИРК из група 1, 2 и 6 који су преко пројекта ту могућност остварили. Центар за социјалну политику се појављује као једина организација која је ИРК обезбедила обуке.

3. ПРИЛАГОЂАВАЊЕ НАСТАВЕ ЗА УЧЕНИКЕ СА ПОСЕБНИМ ОБРАЗОВНИМ ПОТРЕБАМА

Директори. Сви директори сматају да школа примењује праксе прилагођавања наставе и пре усвајања законских обредби које су се тичале израде и спровођења ИОП-а. У групи 1 директор истиче да има наставника који нерадо прихватају дужности који се односе на прилагођавања и/или примену ИОП-а, али да се уз подршку стручне службе ствари ипак решавају у корист ученика. У свим школама директори сматрају да, мање-више, има наставника који или немају позитиван став према инклузивним образовним праксама, или су у питању наставници који не желе да мењају свој метод рада. Такође, сви директори сматрају да је у прилагођавању наставе потребно пружити и подршку стручњака, посебно за ученике који имају озбиљније физичке и менталне сметње. Директор из групе 5 сматра да на овај начин концептирано инклузивно образовање доводи до ситуације где сви губе, али уједно сматра да школа мора да на све начине покуша да што боље примењује инклузивне образовне праксе.

Стручни сарадници. У свим школама стручни сарадници извештавају о праксама прилагођавања наставе која се вршила и пре законом уведеног инклузивног приступа образовању, али без административног дела, односно документације. У школама се прилагођава како настава, тако и физички простор, односно стварају услови који омогућавају лакше похађање наставе. Такође, заједничко школама из свих група је да се учитељи препознају као компетентнији за прилагођавање наставе, те да се ученици сусрећу са изазовима приликом преласка на предметну наставу. При прилагођавању наставе изазов је, према речима стручног сарадника из групе 3, а што је приметно и у групи 2, да се прилагођавањем и применом ИОП-а ученик „не обележи“, што је у случају група 3, 5 и 6, један од разлога зашто родитељи одбијају примену ИОП-а. Стручни сарадници из свих група истичу тешкоће наставника да се у току часа посвете свим ученицима, а посебно онима који се образују по ИОП-у. Школа из групе 5 истиче да без подршке дефектолога не би били успешни у прилагођавању наставе, будући да им је дефектолог помогао да диференцирају наставу, као и да унапреде своје капацитете и капацитете наставника. Велики је значај у овој групи што постоји и педагошки асистент, а ова школа у највећој мери користи и вршњачку подршку ученика. Велики значај подршке дефектолога и педагошког асистента истиче и школа из групе 6.

Одељењске старешине. Што се тиче добити од прилагођавања, односно индивидуализације наставе, одељењске старешине из група 1, 2 и 4 је углавном виде у томе што ученици могу да полажу предмете, али указују да други ученици „испаштају“ због тога. У групи 5 се истиче да је главна добит мотивација – када дете осети да може да постигне више, добијено самопоуздање га гура напред. Кључна ствар у индивидуализацији наставе је давање повратних информација, чиме се предупређује потенцијално незадовољство других ученика. Тако одељењски старешина из групе 5 увек образлаже зашто је ученик добио одређену оцену, чиме се избегава анимозитет друге деце који би произашао из поређења. У групи 3 одељењски старешина је веома посвећен прилагођавању наставе, о чему свакодневно разговара са стручним сарадницима.

Родитељи. Родитељи из група 1, 2 и 3 су упознати са прилагођавањем наставе на нивоу „олакшаних задатака“, док родитељи из група 5 и 6 показују пуну информисаност и упућеност у процесе прилагођавања наставе у школи. У групи 6 родитељ исказује

задовољство сарадњом са школом и наставницима по питању прилагођавања наставе, истичући велики допринос персоналног асистента ког његово дете има. Родитељ из групе 5 сматра да је подршка појединих наставника који су пробудили жељу и мотивацију детета била веома значајна, али да то није случај код свих наставника.

4. ЗАВРШНИ ИСПИТ И УЧЕНИЦИ КОЈИ СЕ ОБРАЗУЈУ ПО ИОП-У

Директори. Школе из свих група осим групе 3 су известиле о праксама прилагођавања завршног испита за ученике који се образују према ИОП-у. У школи из групе 3 је дошло до прилагођавања услова (увећан фонт, пратилац који чита текст задатка, обезбеђивање више времена за израду теста, обезбеђивање посебне просторије) у којима се завршни испит полаже. У школи из групе 1 завршни испит се први пут прошле године прилагођавао ученицима који су имали ИОП – наставници су припремали посебна питања за те ученике у складу са оним што је рађено по ИОП-у, тест се припремао као за све ученике, док се посебни тестови држе у одвојеним ковертама. Што се тиче потешкоћа са прилагођавањем завршног теста, један пример сведочи о ниској укључености, али и информисаности родитеља о значају завршног испита за завршетак основног и наставак средњег образовања – када један од ученика са ИОП-ом није дошао у школу на полагање другог дела теста зато што га је тог дана родитељ одвео да ради са њим (цепање дрва). Међутим, школа се организовала и отишла до породице, пронашла ученика и довела га у школу како би полагао и други део завршног испита. Још једна препрека у прилагођавању завршног испита у групама 1 и 2 било је негодовање наставника који су морали да праве посебна питања за ове ученике, али су их после реакције директора направили. У групама 4, 5 и 6 није било већих проблема у имплементацији прилагођеног завршног испита, осим чињенице да је у групама 5 и 6 каснила подршка ИРК.

Што се тиче сарадње са средњим школама, та сарадња је у свим групама (у мањој или већој мери) фокусирана на информисање наставника из средњих школа о битним аспектима учења ученика који су се образовали по ИОП-у, односно на пренос потребне документације при упису, док друге врсте сарадње нема. Ипак, школе из група 3 и 5 истичу да та сарадња мора бити интензивнија. У групама 5 и 6 генерална сарадња са средњим школама је нешто развијенија, јер школе попут оне из групе 6 организују различите заједничке догађаје у циљу упознавања ученика са средњим школама, док школа из групе 5 организује професионалну оријентацију у сарадњи са средњим школама – мада, када је у питању подршка ученицима који се образују по ИОП-у, та је сарадња слаба и скоро да не постоји.

Стручни сарадници. У свим школама стручни сарадници су веома укључени у процес прилагођавања завршног испита, осим у групи 3 где не постоји процес прилагођавања завршног испита, већ прилагођавање услова за завршни испит (за слабовидог ученика увећана слова теста, нпр.). Што се тиче школа које су прилагођавале питања за завршни испит, у групама 1 и 4 наставници су сами осмишљавали питања у која нико није имао увид, док су у групи 6 питања слали на одобрење Министарству. Што се тиче сарадње са средњим школама, различите су праксе школа – тако у групи 1 не постоји развијена сарадња,

док се у групама 2, 3 и 6 ова сарадња огледа у телефонским разговорима или одржавању информативних састанака наставника из средњих школа о ИОП-има које су имали ученици који су уписали школу.

Одељењске старешине. Одељењске старешине су укључене у прилагођавање завршног испита у ситуацијама када је њихов предмет један од предмета који се полаже на завршном испиту, као у групи 1 и 2. Прилагођавање завршног испита изгледа тако што се израђују посебни тестови за ученике, о чему су одељенске старешине углавном упућене у свим групама. У групи 1 не постоји неки посебни вид припреме ученика са ИОП-ом осим редовног спровођења ИОП-а, не користе се посебна наставна средства или асистивна технологија. Одељењски старешина из групе 1 је свестан да ученици са ИОП-ом на завршном испиту нису савладали основно градиво; разлог за то је што један од ученика није редовно долазио у школу, а ученици су иначе незаинтересовани и немају вољу и жељу да уче, по његовим речима. У групи 2 одељењски старешина је одржавао часове допунске наставе као вид припреме за завршни испит и задовољан је резултатима. Одељењски старешина из групе 3 није посебно припремао ученика, јер није било прилагођавања завршног испита и сведочи о томе да питања нису била адекватна за ученика који се образује по ИОП-у. Као позитиван пример тога што су наставници излазили у сусрет ученицима са ИОП-ом на завршном испиту, одељењски старешина из групе 1 наводи ситуацију када су возилом отишли по ученика који се није појавио другог дана на завршном испиту, мада се као разлог њиховог одласка по ученика навело то што би у супротном морали да понављају читаву процедуру „само за тог једног ученика“ (што доводи у питање мотив њиховог залагања). У групи 1 нико ван школе није био укључен у прилагођавање теста нити је ико осим психолога проверавао питања која су наставници осмислили, док су у групи 6 слали питања Министарству на одобрење.

Када је у питању сарадња са средњом школом, одељењске старешине ниси упућене у мере подршке ученицима који се образују по ИОП-у при преласку у средњу школу – у нешто већој мери су укључене одељенске старешине из група 3, 5 и 6. Одлука о будућем занимању ученика није утицала на прилагођавање наставе у школама.

Родитељи. Родитељи из група 1, 2 и 3 су веома мало упућени у процес прилагођавања завршног испита, као и наставе, коју препознају на нивоу „олакшаних задатака“ које наставници задају њиховој деци. Родитељ из групе 5 је имао негативно искуство на завршном испиту (непрофесионалност додељеног асистента), али је задовољан подршком наставника у прилагођавању завршног испита. С друге стране, родитељ из групе 6 је веома упућен у процес прилагођавања завршног испита за који сматра да је протекао веома добро, истичући добру сарадњу са школом, али и значај асистента у том процесу.

5. ПРОЦЕНА КОМПЕТЕНЦИЈА И ОБУКА

Директори. У свим школама директори разнолико оцењују компетенције запослених – сматрају да нису сви обучени да пруже подршку ученицима којима је додатна подршка потребна, да су обуке које се пружају кроз систем стручног усавршавања различитог квалитета, као и да наставници различито гледају на њих – има наставника који радо похађају обуке и заиста примењују научено, док има и оних који само испуњавају формални услов, односно похађају обуке због неопходних бодова.

Чланови СТИО се у свим школама бирају у складу са својим афинитетима; школа се труди да укључи и учитеље и наставнике у тим, а главна карактеристика је да учитељ/наставник има позитиван став према инклузивном приступу образовању, што је приметно у школама из свих група. Ипак, има отпора међу наставницима у примени инклузивног образовања, највише када је у питању дете са сметњама у области когнитивног или физичког развоја, што је приметно у школама из група 1, 2 и 3, а што утиче и на недостатак подстицајне атмосфере у школи. Када се деси да наставник не жели да прилагођава наставу или примењује ИОП, директор заједно са психологом одржава састанке са наставником у циљу проналажења адекватног решења, које се понекад заврши применом ИОП-а или тиме да наставник „пристане“ да одређеног ученика оцени двојком, без прилагођавања наставе и невезано за његов ниво знања или напредак који (не)остварује. Главни разлог за отпор наставника јесте страх од непознатог и сумња у своје компетенције, али се разговором ипак превазилазе отпори. Као пример, директор школе из групе 1 наводи случај спровођења наставе за једног ученика код куће; то је био први пут да су наставници били укључени у наставу ове врсте, произвело је велике отпоре и негодовање наставника, да би на крају сви наставници били веома задовољни постигнутим резултатима овог облика наставе.

Препознати интерни изазов у спровођењу инклузивног образовања јесте чињеница да школе, по речима директора из свих група, не осећају да имају подршку система, да чак ни запослени из Министарства не умеју на адекватан начин да одговоре на њихове дилеме везане за примену ИОП-а, о чему говори школа из групе 6. Школа из групе 1 додаје и то да се рад са ученицима којима је потребна додатна подршка посматра као додатни рад, да школе нису довољно опремљене и да недостаје подршка других стручњака који су компетентнији од наставника за рад са тим ученицима, што је примећено и у групама 2, 3 и 4.

Директори из скоро свих група сматрају да радни стаж није пресудан у одређивању квалитета подршке коју наставници пружају, већ сматрају да су за рад са ученицима кључне личне особине наставника – на првом месту сензибилност и саосећајност. Директор из групе 2 ипак сматра да је наставницима потребно барем пет година искуства како би умели да се носе са изазовима примене инклузивних образовних пракси.

При планирању стручног усавршавања води се рачуна о томе да наставници похађају и обуке намењене унапређењу инклузивног образовања у свим школама. Семинаре бира тим за стручно усавршавање који сагледава оцене из самовредновања, али и интересовања наставника. Према систему стручног усавршавања нема експлицитног ни негативног ни позитивног става; главна замерка је да се семинари свде на „једно те исто“, да је мало квалитетних и у пракси примењивих семинара; такође, семинаре углавном спроводе они који нису практичари, те се учешће у семинарима своди на добијање бодова, односно испуњавање законске норме за стручним усавршавањем. У школама из група 1 и 3 слабо је развијен систем хоризонталног учења, док су нешто боље праксе приметне у школама из група 4 и 6 што може бити из разлога што су у питању мање школе које

имају боље могућности за организовање размене наученог. – С друге стране, школа из групе 2 је велика школа али има развијен систем хоризонталног учења, што се тумачи чињеницом да је веома тешко да сви наставници похађају одређене обуке, због чега им је хоризонтално учење веома важно. У групи 5 хоризонтално учење је веома развијено, што може бити последица чињенице да је директор по струци психолог који, по његовим речима, сам иницира и учествује у свим активностима везаним за стручно усавршавање и размену знања у школи.

У свим школама је приметна потреба за ангажовањем личних пратилаца, педагошких асистената и других видова стручне помоћи. На пример, у школама из група 2 и 3 мајка је лични пратилац, док у групи 6 родитељи сами плаћају особе које су ангазоване као лични пратиоци њиховој деци. Школе углавном саме проналазе начине да ангажују лица која им помажу у спровођењу инклузивних образовних пракси, попут стажиста, иако то није у опису њиховог посла. Родитељи се не укључују у наставу ни у једној од школа, осим у случају укључивања родитеља као личних пратиоца, што је видљиво у групама 2 и 3.

Одељењске старешине. Одељењски старешина из групе 1 не зна шта је кључна компетенција наставника да пружи подршку ученику са ИОП-ом. Сматра да су семинари недовољни за подизање компетенција наставника и да никада неће бити стручни онако како су стручни дефектолози. У групи 3 одељењски старешина никада није похађао семинар у области инклузивног образовања, али сведочи о томе да су му веома помогле обуке које су држали стручни сарадници, што је потврђено и у разговору са стручним сарадницима и директором. Одељењски старешина из групе 2 сматра да школа постепено напредује у развијању компетенција запослених, али да је пресудна воља и жеља да се развију компетенције, те је он много научио и сам. Све одељењске старешине истичу велики значај стручњака, а школа из групе 5 и значај обука које су дефектолози одржали за наставнике.

Стручни сарадници. Сви стручни сарадници истичу да су у односу са ученицима, али и родитељима чија деца похађају наставу према ИОП-у, пресудни осећај емпатије, одговорности и свеобухватна сензитивизација наставника. Стручни сарадник из групе 5 истиче да је немогуће издвојити једну компетенцију – потребна је синергија много тога, од позитивних ставова и прихватања рада у инклузивном окружењу, преко способности да се препознају дететове јаке стране, толерише његова различитост у смислу да се дете не пореди са другима, прилагођавају методе, облици рада, припрема посебан материјал, задаци, средства (визуелна и сл.). Стручно усавршавање, односно значај обука је упитан, посебно што је квалитет обука које наставници добијају веома разнолик и понекад сувише општи за њихове потребе. Стручни сарадник из групе 6 сматра да је пружање подршке ученицима веома важна ствар и да наставници који се путем семинара „само приуче“ не могу на адекватан начин да помогну ученицима, као што то могу стручњаци. Због тога је школама потребна помоћ стручњака, што је став који „провејава“ у свим школама. Сви стручни сарадници препознају да су учитељи више сензитивисани у раду са ученицима, као и да поседују компетенције и методике рада које им омогућавају да буду успешнији у раду. Школе из група 2 и 3 истичу проблем финансирања акредитованих обука.