

PROGRAM ZA KREIRANJE OBRAZOVNIH POLITIKA NA OSNOVU PODATAKA I REZULTATA ISTRAŽIVANJA



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Swiss Agency for Development
and Cooperation SDC



Ministarstvo prosvete,
nauke i tehnološkog razvoja
Republike Srbije



TIM
ZA SOCIJALNO UKLJUČIVANJE I
SMANJENJE SIROMAŠTVA



PROGRAM ZA KREIRANJE OBRAZOVNIH POLITIKA NA OSNOVU PODATAKA I REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Izdavač: Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Vlade Republike Srbije

Urednica: Dragana Malidžan Vinkić

Lektura i redaktura: Ivana Ilić Šunderić

Dizajn i priprema: Miloš Radulović i Dalibor Jovanović

Podrška: Izradu ove publikacije omogućila je Vlada Švajcarske u okviru projekta „Podrška unapređenju socijalnog uključivanja u Republici Srbiji – faza 2“.

Napomena: Ova publikacija ne predstavlja zvaničan stav Vlade Republike Srbije, kao ni Vlade Švajcarske. Svi pojmovi upotrebljeni u publikaciji u muškom gramatičkom rodu obuhvataju muški i ženski rod lica na koja se odnose.

UVOD

Pred vama se nalazi zbornik istraživačkih radova koji je nastao u okviru Programa za kreiranje obrazovnih politika na osnovu podataka i rezultata istraživanja koji je inicirao Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Vlade Republike Srbije i sproveo u saradnji sa Ministarstvom prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

Opšti cilj Programa za kreiranje obrazovnih politika na osnovu podataka i rezultata istraživanja je dublje razumevanje faktora koji utiču na kvalitet, pravednost i efikasnost sistema obrazovanja i kreiranje preporuka zasnovanih na podacima od važnosti za unapređenje obrazovnih politika.

Komponente ovog Programa su:

- Unapređenje saradnje između donosilaca odluka i naučno istraživačke zajednice;
- Unapređenje istraživačkih kapaciteta u oblasti obrazovanja;
- Unapređenje kapaciteta zaposlenih u sistemu obrazovanja za prikupljanje, analizu i tumačenje podataka od značaja za donošenje odluka od važnosti za kreiranje obrazovnih politika.

Ovaj ciklus Programa bio je usmeren na podizanje kapaciteta istraživača i istraživačica na početku karijere za realizaciju istraživanja od značaja za kreatore javnih politika. Programom se podstiču istraživači/ice da koriste postojeću istraživačku građu i različite dostupne izvore podataka Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja i drugih relevantnih institucija.

Program je podržao 10 istraživača/ica na početku karijere kojima je bila obezbeđena kontinuirana mentorska podrška. Za uspešno sprovođenje ovog ciklusa Programa veliku zahvalnost dugujemo kolegama i koleginicama iz Analitičke jedinice Sektora za visoko obrazovanje i razvoj Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, Republičkog zavoda za statistiku, Nacionalne službe za zapošljavanje kako na stručnim savetima i podršci, tako i na ustupanju podataka iz relevantnih anketa kojima raspolažu.

Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Vlade Republike Srbije i Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja nastaviće dalje da podržava mlade istraživače/ice. U okviru ove komponente Programa biće pokrenut nov konkurs kojim će se daljim istraživačkim radom doprineti u oblastima koji su od značaja za kreiranje obrazovnih politika Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

Pozivamo vas na korišćenje predstavljenih podataka u vašem daljem radu, kao i na promociju nalaza i preporuka, sa nadom da ćemo time podstići efikasnije unapređenje javnih politika i doprineti stvaranju inkluzivnijeg i pravednijeg društva.

Program podržava Švajcarska agencija za razvoj i saradnju (SDC) kroz projekat pod nazivom „Podrška unapređenju socijalnog uključivanja u Republici Srbiji – faza 2“.

PREDGOVOR

Ovaj zbornik istraživačkih radova nastao je u saradnji mladih istraživača/ica sa Timom za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Vlade Republike Srbije i Sektora za razvoj i visoko obrazovanje Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, Republičkim zavodom za statistiku i Republičkim sekretarijatom za javne politike tokom 2016. i 2017. godine.

Ovim Programom podsticani su istraživači/ice da istražuju pojave od značaja za kreiranje obrazovnih politika uz korišćenje dostupnih podataka kroz Jedinstveni informacioni sistem prosvete „Dositej”, kao i uz korišćenje ostalih relevantnih izvora podataka i nalaza postojećih istraživanja. Kroz ovaj Program posebno smo podsticali komplementarno korišćenje različitih izvora podatka radi sveobuhvatnijeg i celovitijeg razumevanja tematike i formulisanju efikasnijih javnih politika.

U toku rada na istraživanjima, odabrani kandidati i kandidatkinje imali su stručnu podršku u vođenju i realizaciji istraživanja, obezbeđen pristup relevantnim institucijama, kao i neophodnim podacima.

Za odabранe kandidate i kandidatkinje bila je organizovana i obuke na teme, kao što su kreiranje javnih politika zasnovanih na podacima i predstavljanje istraživačkih nalaza za potrebe kreiranja javnih politika.

Zbornik obuhvata pet istraživačkih radova na sledeće teme:

- 1.** Analiza ponude i potražnje na tržištu rada mladih sa srednjom stručnom spremom u periodu 2011-2015, autor Lazar Živković;
- 2.** Karakteristike nastavnog osoblja u obrazovnom sistemu Srbije: analiza zarade, rodne zastupljenosti i starosti nastavnika po obrazovnim nivoima, autor Nemanja Vuksanović;
- 3.** Zaposleni u obrazovanju - Analiza stručne spreme, mesečne zarade, starosti i rodne strukture nastavnog osoblja po radnim mestima u osnovnom i srednjem obrazovanju, autorka Tatjana Skočajić;
- 4.** Analiza kombinovanih odeljenja; izazovi pri prelasku dece iz kombinovanih odeljenja u 5. razred prilikom prelaska u matičnu školu, grupa autora Bojana Đurđević, Anđelka Janić, Marko Kovačević;
- 5.** Unapređenje kvaliteta inkluzivnog obrazovanja zasnovano na otvorenim podacima, grupa autora Olja Jovanović, Ljiljana Plazinić, Slaven Bogdanović, Ana Vušurović Lazarević.

Zbornik istraživačkih radova biće dostupan na sajtu Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja i na sajtu Tima za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Vlade Republike Srbije.

PROGRAM ZA KREIRANJE OBRAZOVNIH POLITIKA
NA OSNOVU PODATAKA I REZULTATA ISTRAŽIVANJA



LAZAR ŽIVKOVIĆ

**ANALIZA PONUDE I POTRAŽNJE
NA TRŽIŠTU RADA MLADIH
SA SREDNjom STRUČNOM SPREMOM
U PERIODU 2011–2015.**

**ANALIZA PONUDE
I POTRAŽNJE
NA TRŽIŠTU
RADA MLADIH SA
SREDNJOM
STRUČNOM
SPREMOM
U PERIODU
2011-2015.**

SADRŽAJ

REZIME	5
UVOD	8
1. OPIS METODOLOGIJE I CILJEVI ISTRAŽIVANJA	10
2. REZULTATI ISTRAŽIVANJA	13
2.1. Ponuda radne snage: Analiza upisa učenika u srednje škole u periodu od 2011. do 2015. godine	13
2.1.1. Procentualna raspodela upisanih učenika po području rada u periodu 2011-2015.	14
2.1.2. Prosečan broj poena potreban za upis po sektoru obrazovanja	16
2.2. Potražnja radne snage - Stanje na tržištu rada	19
2.2.1. Stanje nezaposlenosti na tržištu rada prema Području rada	19
2.2.2. Najtraženija zanimanja u okviru srednjih trogodišnjih i četvorogodišnjih škola	22
2.2.3. Horizontalna neusklađenost oblasti obrazovanja i zaposlenja	24
2.2.4. Vreme potrebno za zapošljavanje nakon završenog srednjeg obrazovanja	25
3. ZAKLJUČAK I PREPORUKE	26
LITERATURA	30
Aneks 1	31
Aneks 2	33

REZIME

U sklađivanje obrazovnih profila i kvalifikacija koje se stiču srednjim stručnim obrazovanjem sa potrebama tržišta rada jedan je od ključnih preduslova za unapređenje obrazovnih politika. Da bi se dobila jasnija slika stanja u ovoj oblasti, u istraživanju je dat uporedni prikaz obrazovnih profila koje nudi obrazovni sistem i potražnje na tržištu rada u Srbiji u periodu od 2011. do 2015. godine.

Korišćeno je više izvora podataka o ponudi i potražnji na tržištu rada. Analiza upisa učenika po obrazovnim profilima i područjima rada vršena je na osnovu baze podataka Završni ispit, kreirane od strane Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. Za analizu tržišta rada korišćena su dva izvora podataka: prvi je evidencija Nacionalne službe za zapošljavanje (NSZ) odakle su preuzeti podaci o nezaposlenosti i zapošljavanju po grupama zanimanja (NSZ vodi evidenciju o zapošljavanju prema klasifikaciji grupa zanimanja koja je uporediva sa područjima rada iz baze Završni ispit što je omogućilo poređenje ponude i potražnje radne snage na tržištu rada); drugi izvor podataka koji je korišćen su rezultati School to work transition (SWTS) ankete, sprovedene na teritoriji Republike Srbije 2015. godine od strane Republičkog zavoda za statistiku (RZS), u koju je bilo uključeno preko 3.000 mladih od 15 do 29 godina. Na osnovu SWTS ankete prikazana je horizontalna neusklađenost oblasti obrazovanja i zaposlenja mladih sa srednjom stručnom spremom, kao i brzina pronalaženja zaposlenja nakon završetka srednje škole.

U istraživanju je dat pregled najzastupljenijih područja rada i obrazovnih profila pri upisu u srednje škole, kao i analiza prosečnog broja bodova potrebnog za upis u srednje škole. Prikazano je stanje nezaposlenosti i zapošljavanja po grupama zanimanja, kao i horizontalna neusklađenost oblasti obrazovanja i oblasti zaposlenja mladih sa srednjom stručnom spremom. Pored horizontalne neusklađenosti, ukazano je i na brzinu pronalaženja prvog zaposlenja nakon završetka srednje škole prema oblastima obrazovanja.

Kao rezultat demografskog pada, broj upisanih učenika u srednje škole je u konstantnom opadanju – u periodu od 2011. do 2015. godine ovaj broj je smanjen za 10%. Preko 50% učenika upisuje smerove koje su u okviru pet područja rada: Ekonomija, pravo i administracija; Elektrotehnika; Mašinstvo; Zdravstvo i socijalna zaštita; Trgovina, ugostiteljstvo i turizam. Obrazovni profili koji ostaju upražnjeni nakon upisa u najvećoj meri pripadaju sledećim područjima rada: Tekstilstvo i kožarstvo; Mašinstvo i obrada metala; Geodezija i građevinarstvo; Geologija, rudarstvo i metalurgija.

U periodu 2011–2015. godine, prema kriterijumu prosečnog broja ostvarenih poena potrebnih za upis u srednje četvorogodišnje škole, najteže dostupni obrazovni profili su u oblasti Zdravstvo i socijalna zaštita i Gimnazija. Najlakše dostupni četvorogodišnji obrazovni profili su u oblasti Tekstilstvo i kožarstvo, Mašinstvo i obrada metala i Poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane. Najveći rast prosečnog broja bodova u posmatranom periodu je u oblasti Elektrotehnika, dok se najveći pad beleži u oblasti Ekonomija, pravo i administracija.

Najveći broj nezaposlenih lica dolazi iz oblasti Mašinstvo i obrada metala, Ekonomija, pravo i administracija i Trgovina, ugostiteljstvo i turizam. U oblastima Saobraćaj, Trgovina, ugostiteljstvo i turizam i Ekonomija, pravo i administracija na jedno zaposleno lice dolazi preko 100 nezaposlenih koji su završili formalno obrazovanje iz navedenih oblasti.

Odnos broja upisanih učenika po područjima rada i evidencija nezaposlenosti po istim područjima rada ukazuju na to da obrazovni sistem nije usklađen sa potrebama privrede. Preko 50% mladih na tržištu rada sa srednjom stručnom spremom radi na poslovima koji ne odgovaraju njihovoj oblasti formalnog obrazovanja. Najveća horizontalna neusklađenost je u području rada Ekonomija, pravo i administracija, a razlog za to je taj što iz obrazovnog sistema izlazi značajno veći broj mladih nego što su potrebe privrede u ovoj oblasti, pa su mladi primorani da konkurišu i zapošljavaju se u drugim sektorima poslovanja. Verovatnoća zaposlenja nakon završetka srednje škole varira u zavisnosti od oblasti obrazovanja. Preko 70% mladih za završenim srednjim obrazovanjem iz oblasti Ekonomija, pravo i administracija pronađe posao, ali samo 25% njih radi u struci. U oblasti Zdravstvo situacija je drugačija – u prvih godinu dana samo 44% se zaposli, ali se preko 66% njih zaposli u struci.

Da bi se adekvatno odgovorilo na tržišne promene, neophodna je integrisana međusektorska saradnja sa ciljem usklađivanja programa srednjeg stručnog obrazovanja sa novim tržišnim potrebama. Opšta preporuka za unapređenje srednjeg stručnog obrazovanja je da je neophodno unaprediti sistem praćenja implementacije strateških ciljeva i akcionalih planova i uspostaviti efikasniji sistem evaluacije programa srednjeg stručnog obrazovanja. Navedena preporuka podrazumeva i definisanje procedura, uloga, zadataka i odgovornosti svih aktera uključenih u upravljanje srednjim stručnim obrazovanjem kao preduslov za funkcionisanje sistema.

Da bi se smanjila horizontalna neusklađenost oblasti obrazovanja i oblasti zaposlenja mladih sa srednjom stručnom spremom, potrebno je uvesti nekoliko mera koje se odnose na usklađivanje srednjeg stručnog obrazovanja sa ponudom na tržištu rada:

- Ubrzati uspostavljanje Nacionalnog okvira kvalifikacija u što kraćem periodu, kao i obezbeđivanje njegovog korišćenja.
- Oceniti i unaprediti rad sektorskih veća kako bi se osigurao kvalitet i kontinuitet rada. Preporuka je uvesti sistem monitoringa i evaluacije sektorskih veća pomoću kojih bi se procenio dosadašnji rad i predložile preporuke za efikasnije funkcionisanje; takođe, treba raditi i na unapređenju njihove delotvornosti, posebno na planu promocije dijaloga i neposredne saradnje sa privredom, kao i na uspostavljanju većeg broja sektorskih veća koja bi pokrila i ostale oblasti. Ukoliko se rad sektorskih veća nije pokazao kao funkcionalan, neophodno je osmislići alternativni oblik sistemske saradnje predstavnika privrede i obrazovanja na utvrđivanju predloga potrebnih kvalifikacija i pružanju podrške u izradi standarda kvalifikacija u okviru sektora.

- Poboljšati kompetencije mladih kroz unapređenje programa učeničkih praksi. Srednje stručne škole nisu sistemski povezane sa poslovним sektorom, pa poslovni sektor gotovo i ne učestvuje u organizaciji učeničkih praksi osim u slučajevima pojedinačnih inicijativa. Zakonska regulativa treba da uspostavi institucionalne mehanizme za saradnju srednjih stručnih škola sa privredom, koja bi podrazumevala realizaciju programa učeničke prakse. Da bi se omogućilo efikasno sprovođenje saradnje srednjih stručnih škola i privrednog sektora kroz programe učeničkih praksi, važno je uspostaviti izvodljive modele za finansijsku stimulaciju poslodavaca kako bi se poslodavci motivisali da učestvuju u ovim programima. Da bi se osigurao kvalitet programa učeničkih praksi, potrebno je: formirati zakonski okvir u kom bi bile definisane obaveze svih strana (srednjih stručnih škola, poslodavaca i učenika); definisati kriterijume za izbor poslodavaca kod kojih bi se održavala praksa; uspostaviti sistem evaluacije programa učeničkih praksi.
- Vršiti procenu budućih potreba tržišta rada kroz organizovanje fokus grupe sa ključnim akterima. Pored nacionalnog nivoa, potrebno je uspostaviti sistem analize budućih potreba tržišta i na nivou jedinica lokalne samouprave, koje bi trebalo da sprovedu anketiranje poslovnog sektora.
- Uvesti programe preduzetništva u srednje stručne škole. Potrebno je doneti sveobuhvatni plan za temeljnu i koordinisanu implementaciju programa preduzetništva u srednjem stručnom obrazovanju kroz uključivanje svih prepoznatih aktera povezanih sa preduzetništvom i obrazovanjem.

Uvod

Osnovna uloga srednjeg stručnog obrazovanja jeste da mladima obezbedi mogućnost i uslove da steknu znanja, veštine, sposobnosti i kompetencije u cilju osposobljavanja za rad ili nastavka školovanja. Srednje obrazovanje u Srbiji se realizuje kroz opšte srednje obrazovanje u trajanju od četiri godine (gimnazije opšteg tipa i specijalizovane gimnazije) i srednje stručno i umetničko obrazovanje koje može trajati tri ili četiri godine. Programi u trajanju od četiri godine pružaju mogućnost direktnog nastavljanja obrazovanja na visokoškolskim institucijama, dok je trogodišnje stručno obrazovanje fokusirano na zapošljavanje (iako postoji mogućnost upisa visokih strukovnih škola, ali ne i univerziteta). Obrazovni profili u okviru srednjeg obrazovanja podeljeni su na ukupno 16 područja rada (sektora):

1. Poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane
2. Šumarstvo i obrada drveta
3. Geologija, rudarstvo i metalurgija
4. Mašinstvo i obrada metala
5. Elektrotehnika
6. Hemija, nemetali i grafičarstvo
7. Tekstilstvo i kožarstvo
8. Geodezija i građevinarstvo
9. Saobraćaj
10. Trgovina, ugostiteljstvo i turizam
11. Ekonomija, pravo i administracija
12. Hidrometeorologija
13. Kultura, umetnost i javno informisanje
14. Zdravstvo i socijalna zaštita
15. Ostalo (lične usluge)
16. Gimnazije

Opšti problemi srednjeg obrazovanja, prepoznati u *Strategiji razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine*, jesu neusklađenost između ponude i potražnje radne snage – plan upisa u srednje škole ne prati potrebe tržišta rada. Neadekvatna je strukovna struktura i geografska distribucija mreže škola. Zastupljenost učenika u okviru obrazovnih profila određena je brojem raspoloživih mesta – neki obrazovni profili su tradicionalno popunjeni, a neki ostaju nepopunjeni. Jedan od ciljeva Strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine se odnosi na „Relevantnost“: povećati stepen usklađenosti potreba tržišta rada

sa ponudom kvalifikacija u stručnom obrazovanju i obuci na osnovu stalnog istraživanja potreba za kompetencijama u okviru sektora; mrežu stručnih škola prilagoditi u skladu sa demografskim kretanjima i stepenom regionalnog razvoja (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, 2012).

Tranzicioni period od dobijanja školske diplome do dobijanja željenog zaposlenja predstavlja izazov za mlade koji moraju da dokažu stečena znanja na tržištu rada. Mladi koji su završili formalno obrazovanje i prvi put izlaze na tržište rada suočavaju se sa izazovom pronalaska posla u oblasti u kojoj su stekli znanje, kao i pronalaska pozicije koja po hijerarhiji odgovara stepenu završenog obrazovanja. U literaturi su prepoznata dva oblika neusklađenosti obrazovanja i zaposlenja na tržištu rada: vertikalna neusklađenost i horizontalna neusklađenost (Mahuteau S. i ostali, 2015; Eymann A. & Schweriy J., 2015). Vertikalna neusklađenost je situacija u kojoj je zaposleni na radnom mestu prekvalifikovan ili nedovoljno kvalifikovan za posao koji obavlja; horizontalna neusklađenost se odnosi na situaciju kada oblast obrazovanja zaposlenog nije ista kao oblast zaposlenja.

Horizontalna neusklađenost između potražnje i ponude na tržištu rada je izazov koji nije karakterističan samo za Srbiju – to je globalni problem zemalja koje imaju visoku stopu nezaposlenosti i nisku stopu industrijskog razvoja (Wolbers M. H. J., 2003). Neusklađenost između ponude i potražnje na tržištu rada je prisutna u dva oblika: prvi se odnosi na kvantitet – broj mladih koji završavaju školovanje i traže posao na tržištu rada premašuje potrebe privrede; drugi se odnosi na kvalitet – znanja i veštine koje poseduju mladi na tržištu rada ne odgovaraju radnim mestima koja su u ponudi. Zbog drugog problema situacija je vrlo često takva da, iako postoji veliki broj nezaposlenih lica na tržištu rada, u isto vreme postoji i veliki broj upražnjениh radnih mesta u pojedinim oblastima. Ključni uzrok ovakvog stanja je nedovoljna usklađenost potreba tržišta rada, sa jedne strane, i struktura kvalifikacija i kompetencija koje nudi sistem obrazovanja, sa druge strane. Neusklađenost između ponude i potražnje nastaje uglavnom zbog nemogućnosti formalnog obrazovanja da prati industrijske promene, što često dovodi do visoke stope nezaposlenosti. Tržište rada prolazi kroz korenite promene, koje su posledica prelaska sa proizvodne na uslužnu ekonomiju. Prema podacima RZS, udeo zaposlenosti stanovništva u sektoru usluga se povećava – prema podacima iz 2015. godine, 56,13% stanovništva je zaposleno u sektoru usluga, 19,41% u sektoru poljoprivrede, šumarstva i ribarstva, 19,92% u sektoru industrije i 4,53% u sektoru građevinarstva (RZS, Anketa o radnoj snazi, 2015).¹

U ovom istraživanju prikazana je analiza ponude i potražnje na tržištu rada, sa glavnim fokusom na pregled područja rada koja upisuju učenici u srednjim školama i stanja na tržištu rada sa kojim se mladi susreću nakon završetka srednjeg obrazovanja. Analizom ponude i potražnje na tržištu rada doprinosi se kompletiranju slike stanja u ovoj oblasti; takođe, stvara se i osnova za donošenje politika koje će unaprediti efikasnost obrazovnog sistema i povećati zaposlenost mladih koji u ovom trenutku, prema podacima RZS, čine najveći broj među nezaposlenima na tržištu rada.

U prvom poglavlju su opisani metodologija i glavni ciljevi istraživanja, u drugom poglavlju su prikazani rezultati istraživanja i, na kraju, u trećem poglavlju su data zaključna razmatranja i preporuke koje su namenjene donosiocima odluka u cilju povećanja efikasnosti srednjeg stručnog obrazovanja u Srbiji.

1. Izvor: Zavod za statistiku Republike Srbije, podaci iz ankete o radnoj snazi 2015.g.

1. OPIS METODOLOGIJE I CILJEVI ISTRAŽIVANJA

Osnovna svrha istraživanja je pregled stanja na tržištu rada koji je analiziran sa dva aspekta. Prvi se odnosi na ponudu radne snage, u okviru koje je prikazan pregled najzastupljenijih područja rada pri upisu u srednju školu. Pored pregleda broja upisanih učenika, u radu je prikazan i prosečan broj bodova potrebnih za upis u obrazovne profile i područja rada u periodu od 2011. do 2015. godine. Analizom prosečnog broja ostvarenih bodova pri upisu u srednje škole, cilj je da se prikaže popularnost područja rada i ponuđenih obrazovnih profila u petogodišnjem periodu, kao i eventualni trendovi koji bi, u zavisnosti od kretanja prosečnih vrednosti, ukazivali na pad ili rast popularnosti područja rada i obrazovnog profila.

Drugi deo istraživanja ima za cilj da analizira tržište rada za mlade koji su završili srednje obrazovanje, sa fokusom na vreme potrebno za pronalazak prvog posla nakon završetka školovanja, kao i horizontalnu usklađenost između oblasti obrazovanja i oblasti zaposlenja. Pregled horizontalne neusklađenosti oblasti obrazovanja i oblasti zaposlenja ima za cilj da prikaže uporednu sliku stanja ovog indikatora na tržištu rada u odnosu na sektor obrazovanja. Prikaz vremena potrebnog za pronaalaženje posla ukazuje na verovatnoću pronaalaženja posla po sektorima obrazovanja, kao i period pronaalaženja zaposlenja.

U istraživanju je korišćeno više izvora podataka o ponudi i potražnji na tržištu rada. Prvi izvor podataka koji je korišćen je baza podataka Završni ispit, formirana od strane Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. U cilju dobijanja kompletne slike o upisu učenika u srednje škole u periodu od 2011. do 2015. godine preuzeti su svi relevantni podaci neophodni za istraživanje, kao što su: broj upisanih učenika, upis učenika u obrazovne profile i područja rada, broj ostvarenih bodova prilikom upisa, itd. Baza podataka Završni ispit daje uvid u kompletan broj učenika koji su upisani u srednje škole u petogodišnjem periodu, što pruža preciznu informaciju o upisu učenika i omogućava jasnu analizu koja se odnosi na ponudu radne snage na tržištu rada i broj poena potrebnih za upis određenih područja rada i obrazovnih profila u navedenom periodu. U prikazu ponude radne snage dato je procentualno učešće broja učenika upisanih po području rada u petogodišnjem periodu, kao i prosečan broj bodova potreban za upisivanje obrazovnih profila pojedinačno i područja rada. U radu je prosečan broj bodova prikazan za područja rada u periodu od 2011. do 2015. godine, dok je prikaz prosečnih bodova po obrazovnim profilima prikazan samo za 2015. godinu – svake godine ponuda obrazovnih profila se menja sa značajnim smanjenjem obrazovnim profila u ponudi, što onemogućava poređenje sa podacima iz prethodnih godina.

U drugom delu istraživanja, koje se odnosi na tržište rada, korišćena su dva izvora podataka. Kao prvi izvor podataka korišćeni su podaci NSZ, koja vodi evidenciju o nezaposlenosti i o zapošljavanju po grupama zanimanja i regionima Srbije. NSZ je do decembra 2010. godine podatke o zapošljavanju vodila na osnovu podnetih E-3 prijava o zasnivanju-prestanku radnog odnosa, koje poslodavac dostavlja NSZ. Od decembra 2010. godine podaci o zapošljavanju se preuzimaju od Republičkog fonda za zdravstveno osiguranje, što u velikoj meri povećava preciznost podataka o zapošljavanju na tržištu rada. Podaci NSZ su za potrebe istraživanja preuzeti iz statističkih biltena koje NSZ objavljuje na mesečnom nivou i služe kao prvi pokazatelj stanja na tržištu rada, koji se odnosi na broj nezaposlenih po grupama zanimanja, zapošljavanje po grupama zanimanja i regionima Srbije.

NSZ vodi evidenciju o zapošljavanju prema klasifikaciji grupa zanimanja. Poređenjem oblasti obrazovanja i grupa zanimanja koja su navedena u tabeli ispod može se videti da su dve klasifikacije uporedive, što pruža osnovu za poređenje ponude i potražnje na tržištu rada.

Oblasti obrazovanja (područja rada) prema bazi Završni ispit	Grupe zanimanja (NSZ)
Poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane	Poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane
Šumarstvo i obrada drveta	Šumarstvo i obrada drveta
Geologija, rudarstvo i metalurgija	Geologija, rudarstvo i metalurgija
Mašinstvo i obrada metala	Mašinstvo i obrada metala
Elektrotehnika	Elektrotehnika
Hemija, nemetali i grafičarstvo	Hemija, nemetali i grafičarstvo
Tekstilstvo i kožarstvo	Tekstilstvo i kožarstvo
Geodezija i građevinarstvo	Geodezija i građevinarstvo
Saobraćaj	Saobraćaj
Trgovina, ugostiteljstvo i turizam	Trgovina, ugostiteljstvo i turizam
Ekonomija, pravo i administracija	Ekonomija, pravo i administracija
Gimnazija	Vaspitanje i obrazovanje Društveno-humanističko područje Prirodno-matematičko područje Fizička kultura i sport
Zdravstvo i socijalna zaštita	Zdravlje, farmacija i socijalna zaštita
Kultura, umetnost i javno informisanje	Kultura, umetnost i javno informisanje
Hidrometeorologija	Ostalo
Ostalo (lične usluge)	Komunalne, tapetarske i farbarske usluge

Drugi izvor podataka se odnosi na rezultate School to work transition (SWTS) ankete koja je sprovedena na teritoriji Srbije 2015. godine od strane RZS i u kojoj je učestvovalo preko 3.000 mladih od 15. do 29. godine.² Glavni cilj sprovodenja ankete je pomoći državama u procesu unapređenja sektorskih politika, a sve u svrhu povećanja efikasnosti zapošljavanja mladih. Anketiranje mladih vršeno je u prvoj polovini 2015. godine. Rezultati ankete, korišćeni u ovom istraživanju, odnose se na mlađe sa završenim srednjim obrazovanjem koji su stekli formalno obrazovanje i zaposlili se na tržištu rada. Informacije koje su korišćene u istraživanju se odnose na brzinu pronalaženja zaposlenja mladih, kao i na oblast zaposlenja – sa posebnim akcentom na poređenju oblasti obrazovanja i oblasti zaposlenja mladih u cilju utvrđivanja stepena horizontalne neusklađenosti znanja i veština koje mladi stiču tokom obrazovanja sa znanjima i veštinama koje su im potrebne na tržištu rada.

Za razliku od klasifikacije grupe zanimanja koju koristi NSZ i koja se poklapaju sa oblastima obrazovanja, u SWTS anketi su oblasti obrazovanja podeljene prema Međunarodnoj standardnoj klasifikaciji obrazovanja (ISCED), gde su područja obrazovanja podeljena u devet grupa (ISCED, 2011):

- 1.** Opšti programi
- 2.** Obrazovanje
- 3.** Humanističke nauke i umetnosti
- 4.** Društvene nauke, biznis i pravo
- 5.** Nauka
- 6.** Inženjerstvo, proizvodnja i građevinarstvo
- 7.** Poljoprivreda
- 8.** Zdravstvo i zaštita
- 9.** Usluge

Korišćenjem više izvora podataka, cilj je da se dobije što preciznija slika stanja na tržištu rada; stanje će biti mereno kroz uporednu analizu ponude i potražnje sa posebnim osvrtom na horizontalnu neusklađenost oblasti obrazovanja i oblasti zaposlenja mladih.

2. Anketa SWTS je rezultat projekta Work4Youth koji je sproveden od strane Programa za zapošljavanje (MOR) u partnerstvu sa fondacijom MasterCard.4

2. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

2.1.

PONUDA RADNE SNAGE: ANALIZA UPISA UČENIKA U SREDNJE ŠKOLE U PERIODU OD 2011. DO 2015. GODINE

Okviru ovog istraživanja ponuda radne snage je analizirana kao potencijalna ponuda radne snage na osnovu broja upisanih učenika u srednje škole, područja rada i obrazovne profile u periodu od 2011. do 2015. godine. Učenici osmog razreda prilikom upisa u srednje škole iskazuju želju o daljem obrazovanju u okviru ponuđenih obrazovnih profila koji su podeljeni prema području rada. U zavisnosti od interesovanja učenici upisuju srednje škole; mogućnost upisa u željeni obrazovni profil i područje rada zavisi od nekoliko faktora, kao što su: ostvaren uspeh u osnovnoj školi, ostvaren uspeh na završnom ispit, ponuda obrazovnih profila, broj upisnih mesta i konkurencija. Procentualna raspodela upisanih učenika po područjima rada nije uslovljena samo željama i interesovanjima učenika, već i brojem upisnih mesta koja se nude za obrazovne profile, kao i konkurencijom koja je zastupljena za svako područje rada.

U Srbiji je u upisnom roku 2015/16. bilo u ponudi 276 obrazovnih profila koji se nude u srednjim stručnom školama, gimnazijama i srednjim umetničkim školama. Za pojedine obrazovne profile postoji veće interesovanje, dok sa druge strane postoje obrazovni profili čija popunjenošć već nekoliko godina unazad nije dovoljna za normalno odvijanje nastave.

U poslednjih pet godina evidentno je smanjenje broja đaka u generaciji koji konkurišu za upis u srednje škole. Prema podacima iz baze *Završni ispit* koji su sumirani u Tabeli 1, broj upisanih učenika u srednje škole je u posmatranom periodu smanjen za oko 10% kao direktna posledica demografskog pada u Srbiji. U skladu sa smanjenjem broja đaka, smanjuje se i broj upisnih mesta za buduće srednjoškolce ukidanjem određenih obrazovnih profila ili spajanjem postojećih. U upisnom roku 2011/12. bilo je 849 obrazovnih profila, da bi pet godina kasnije, reformom srednjeg stručnog obrazovanja, ovaj broj bio 276. Od ukupnog broja svršenih osnovaca preko 92% njih se odlučuje da nastavi školovanje upisivanjem srednje škole.

Tabela 1. Opšti podaci o broju upisanih učenika i obrazovnim profilima u periodu 2011-2015.

Školska godina	Ukupno učenika koji su završili 8. razred (a)	Ukupno upisanih učenika (b)	Broj upisnih mesta (c)	Odnos broja upisnih mesta i broja učenika koji imaju pravo da konkurišu za upis u srednju školu (c/a)	Procenat učenika koji upisuju srednje obrazovanje nakon završetka osnovnog obrazovanja
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.

PROCENTUALNA RASPODELA UPISANIH UČENIKA PO PODRUČJU RADA U PERIODU 2011-2015.

U tabeli 2 je prikazana procentualna raspodela upisanih učenika prema području rada u periodu od 2011. do 2015. godine.

Tabela 2. Procentualna raspodela upisanih učenika po području rada u periodu 2011-2015.

	Procenat upisanih učenika po Području rada u periodu 2011-2015					Razlika između 2011/12 i 2015/16.
	2011/12.	2012/13.	2013/14.	2014/15.	2015/16.	
Poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane	6,02%	6,67%	5,78%	5,71%	5,77%	-0,25%
Šumarstvo i obrada drveta	1,28%	1,31%	1,09%	0,99%	1,13%	-0,15%
Geologija, rudarstvo i metalurgija	0,60%	0,54%	0,57%	0,58%	0,49%	-0,11%
Mašinstvo i obrada metala	10,11%	9,90%	9,14%	8,90%	9,51%	-0,60%
Elektrotehnika	10,68%	10,18%	10,66%	11,05%	11,38%	0,70%
Hemija, nemetali i grafičarstvo	4,07%	3,99%	3,78%	3,72%	3,61%	-0,46%

Tekstilstvo i kožarstvo	1,33%	1,28%	0,97%	0,99%	1,02%	-0.31%
Geodezija i građevinarstvo	2,73%	2,80%	2,50%	2,44%	2,68%	-0.05%
Saobraćaj	5,51%	5,43%	5,85%	6,07%	5,57%	0.06%
Trgovina, ugostiteljstvo i turizam	9,68%	9,40%	9,26%	9,27%	8,65%	-1.03%
Ekonomija, pravo i administracija	13,73%	13,92%	15,07%	14,60%	13,00%	-0.78%
Hidrometeorologija	0,09%	0,08%	0,10%	0,10%	0,09%	0.00%
Kultura, umetnost i javno informisanje					0,97%	
Zdravstvo i socijalna zaštita	8,62%	8,20%	9,48%	9,44%	8,67%	0.05%
Ostala delatnost ličnih usluga	1,97%	1,70%	1,63%	1,67%	1,80%	-0.17%
Gimnazija	23,59%	22,73%	24,13%	24,48%	25,66%	2.07%

Najzastupljenija područja rada koja se upisuju u Srbiji (ukoliko se izuzme gimnazija) su: Ekonomija, pravo i administracija; Elektrotehnika; Mašinstvo; Zdravstvo i socijalna zaštita; Trgovina, ugostiteljstvo i turizam. Preko 50% učenika upisuje ovih pet područja rada.

Postoji relativan pad procentualnog učešća broja upisanih učenika u oblastima Ekonomija, pravo i administracija; Hemija, nemetalni i grafičarstvo; Poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane; Trgovina, ugostiteljstvo i turizam; Tekstilstvo i kožarstvo. Sa druge strane, u periodu od 2011. do 2015. godine primetan je porast procentualnog učešća učenika koji upisuju oblast Elektrotehnika i Gimnazija.

Prema podacima iz školske 2015/16. godine, najveći broj učenika je upisao smer Ekonomski tehničar, sa ukupno 3.452 upisanih učenika, zatim sledi Medicinska sestra – tehničar (1.989 učenika), Elektrotehničar računara (1.819 učenika), Tehničar drumskog saobraćaja (1.762 učenika) i Turistički tehničar (1.590 učenika). Dok su navedeni obrazovni profili veoma traženi, preko 30 obrazovnih profila koji pripadaju srednjim stručnim školama (ne računajući gimnazije i srednje umetničke škole) nije upisao nijedan učenik ili ih je upisalo do tri učenika. Obrazovni profili u kojima nije bilo upisanih učenika u najvećoj meri pripadaju područjima rada: Tekstilstvo i kožarstvo; Mašinstvo i obrada metala; Geodezija i građevinarstvo; Geologija, rudarstvo i metalurgija. U Aneksu 2. je prikazan broj upisanih učenika za svaki obrazovni profil u toku školske 2015/16. godine.

2.1.2.

PROSEČAN BROJ POENA POTREBAN ZA UPIS PO SEKTORU OBRAZOVANJA

Upis učenika u srednje škole vrši se na osnovu rangiranja koje zavisi od broja bodova ostvarenih na završnom ispit u i broja bodova koje su ostvarili tokom osnovnog obrazovanja. U periodu 2011–2015. godine kriterijum bodovanja učenika pri upisu u srednje škole je menjan. Promene su se odnosile na uvođenje kombinovanog testa u školskoj 2014/15, kao i na promenu odnosa bodova koji se prenose iz osnovne škole i broja bodova ostvarenih na završnom testu. Pravilnik rangiranja je prikazan u Tabeli 3.

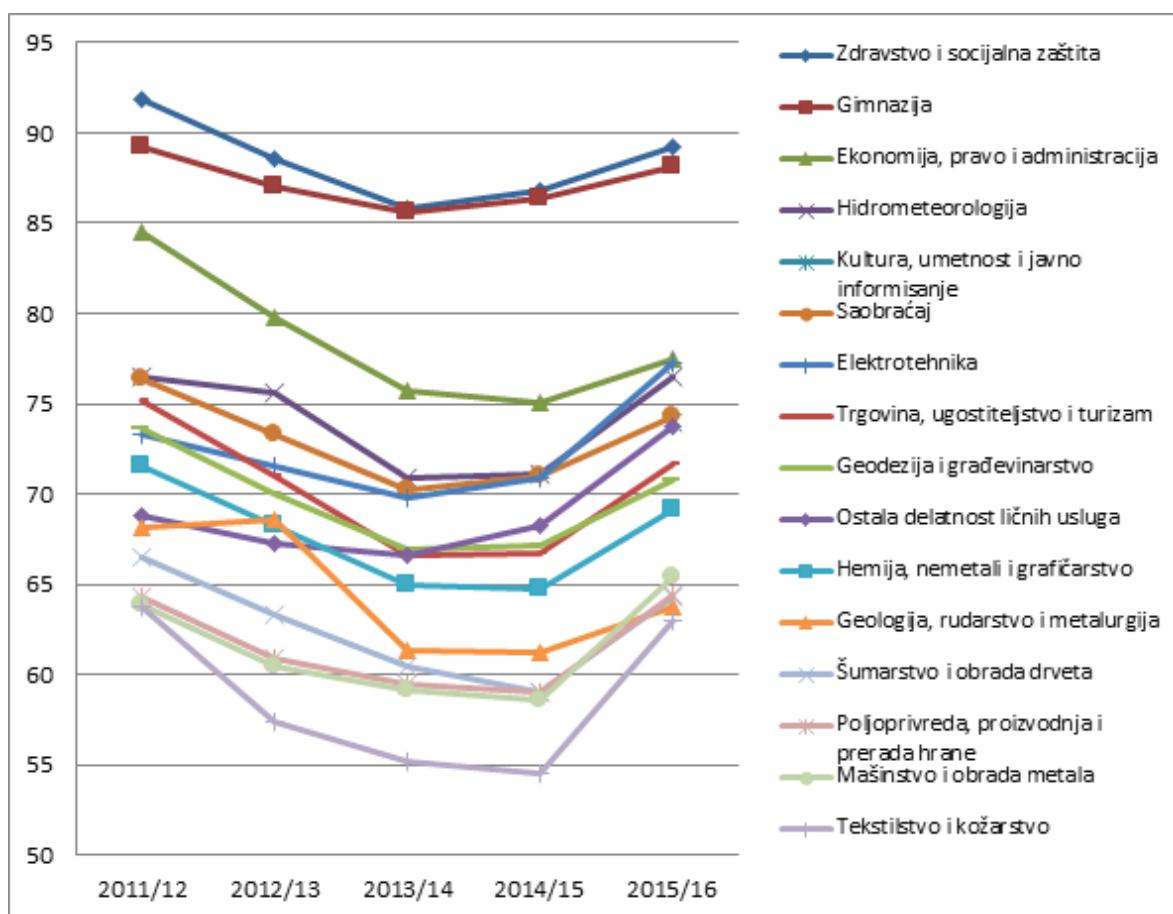
Tabela 3. Pravilnik rangiranja pri upisu u srednje škole u periodu 2011-2015					
Kriterijum	2011/12.	2012/13.	2013/14.	2014/15.	2015/16.
Bodovi ostvareni u tokom osnovne škole	60	60	60	60	70
Bodovi ostvareni na Završnom testu	40	40	40	40	30
• Test iz srpskog jezika	20	20	20	16	10
• Test iz matematike	20	20	20	16	10
• Kombinovani test				8	10
Ukupno bodova	100	100	100	100	100

Minimalan broj bodova potrebnih za upis u određena područja rada i obrazovne profile se razlikuje u zavisnosti od konkurenциje i zainteresovanosti učenika. Da bi se dobila jasnija slika o najpopularnijim oblastima obrazovanja među učenicima, u ovom istraživanju je umesto minimalnog broja poena korišćen kriterijum prosečnog broja bodova. Kriterijum prosečnog broja bodova daje jasniju sliku o zainteresovanosti učenika za obrazovne profile, jer uzima u obzir prosečnu vrednost svih upisanih učenika; kriterijum minimalnog broja bodova može kreirati pogrešnu sliku, jer prikazuje samo broj bodova koji je ostvario učenik poslednji na listi upisanih.

U periodu od 2011. do 2015. godine najveći prosečan broj ostvarenih poena potreban za upis u srednje četvorogodišnje škole bio je u oblasti Zdravstvo i socijalna zaštita i Gimnazija (Slika 1). Na početku i kraju posmatranog perioda prosečna vrednost bodova pri upisu u ove dve oblasti je bila oko 90 bodova sa nešto nižim prosečnim vrednostima zabeleženim u toku 2013. i 2014. godine. Najmanji prosečan broj poena potreban za upis u srednje škole je u oblasti Tekstilstvo i kožarstvo, Mašinstvo i obrada metala i Poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane. Prosečan broj ostvarenih poena u ovim oblastima je 58–61 bod. Najveći rast prosečnog broja ostvarenih bodova je u oblasti Elektrotehnika, dok se najveći pad beleži u oblasti Ekonomija, pravo i administracija. Poređenjem ove dve oblasti

prosečan broj ostvarenih bodova pri upisu u oblast Ekonomija, pravo i administracija u 2011. je bio 84,6, a u oblasti Elektrotehnika 73,71, da bi 2015. godine prosečan broj bodova u oba područja rada bio oko 77 bodova.

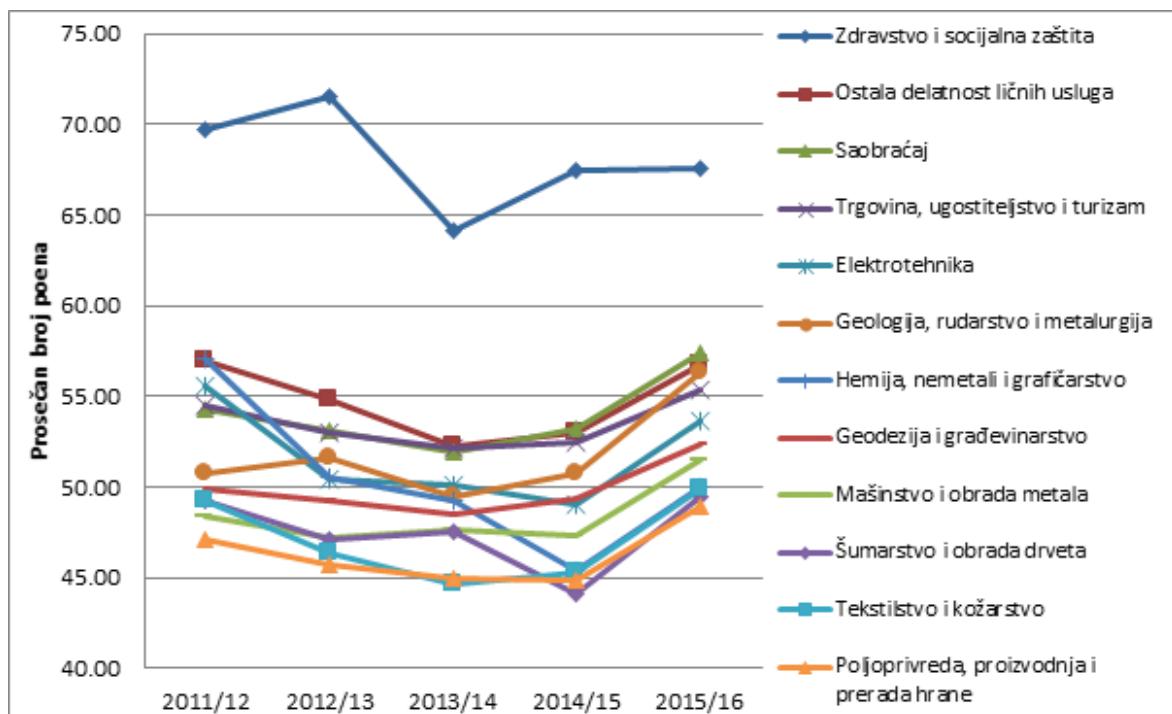
Na Slici 1, na kojoj su prikazane prosečne vrednosti ostvarenih poena po području rada, u toku 2012/13., 2013/14. i 2014/15. godine postoji blago opadanje, da bi 2015/16. godine bio zabeležen blagi rast prosečnog broja bodova za gotovo sva područja rada. Povećanje prosečnog broja bodova se može povezati sa promenom pravilnika i sistema bodovanja pri upisu u srednje škole. Od 2015/16. godine je promenjen sistem bodovanja (Tabela 3), prema kome se 70 bodova prenosi na osnovu uspeha u osnovnoj školi, a 30 bodova je moguće ostvariti na završnom ispitnu. U prethodnim godinama je ovaj odnos bio 60-40.



Slika 1. Prosečan broj ostvarenih bodova pri upisu u srednje četvorogodišnje škole u periodu 2011-2015

Najveći prosečan broj ostvarenih bodova pri upisu u srednje trogodišnje škole je u oblasti Zdravstvo i socijalna zaštita. Prosečna vrednost bodova u ovoj oblasti se kretala od 71 do 67 bodova u okviru posmatranog perioda. U ostalim oblastima ova vrednost je značajno niža i kreće se od 45 do 55 bodova. Kada se posmatraju trogodišnji smerovi, najmanja prosečna vrednost poena je u oblasti Poljoprivreda (46,60), Tekstilstvo i kožarstvo (47,88), Šumarstvo i obrada drveta (48,16) i Mašinstvo i obrada metala (48,60). Najveće prosečne

vrednosti su ostvarene u oblastima Zdravstvo i socijalna zaštita (67,94), Ostale delatnosti lične usluge (54,95) i Saobraćaj (54,09).



Slika 2. Prosečan broj ostvarenih bodova pri upisu u srednje trogodišnje škole u periodu 2011-2015.

Pregled prosečnih poena potrebnih za upis po područjima rada ukazuje na to koje područje rada je učenicima najinteresantnije; međutim, nisu svi obrazovni profili koji se nude u okviru područja rada podjednako atraktivni. U Aneksu 2. je data tabela sa brojem upisanih učenika po obrazovnim profilima, zatim prosečan i minimalan broj poena potreban za upis obrazovnih profila u upisnom roku 2015/16. Obrazovni profili sa najvišim prosečnim brojem ostvarenih poena pri upisu su: Tehničar vazdušnog saobraćaja, Farmaceutski tehničar, Tehničar vazdušnog saobraćaja za bezbednost, Avio tehničar i Zubni tehničar. U prvih 20 profila po prosečnom broju ostvarenih poena, njih 9 se nalazi u oblasti Zdravstvo i socijalna zaštita. Među veoma popularnim profilima sa veoma visokim prosečnim brojem bodova potrebnim za upis su profili u oblasti Mašinstvo i obrada metala, koji se uglavnom odnose na vazdušni saobraćaj. Pored oblasti zdravstva i mašinstva, tu su i još tri profila iz oblasti saobraćaja, koji se takođe odnose na vazdušni saobraćaj, i jedan profil iz oblasti Elektrotehnika. Prema kriterijumu minimalnog broja bodova potrebnog za upis u srednje škole, obrazovni profili koji su najteže dostižni za srednjoškolce su: Tehničar vazdušnog saobraćaja, za koji je potrebno minimalno 91,75 bodova i Tehničar vazdušnog saobraćaja za bezbednost (88,61 bodova). Oba obrazovna profila pripadaju području rada Saobraćaj. Među ostalim obrazovnim profilima koji su teško dostižni srednjoškolcima su profili u oblasti saobraćaja i mašinstva koji se odnose na vazdušni saobraćaj i jedan profil iz oblasti zdravstva - Zubni tehničar, sa minimalno 80,61 bodova potrebnih za upis.

2.2.

POTRAŽNJA RADNE SNAGE - STANJE NA TRŽIŠTU RADA

2.2.1.

STANJE NEZAPOSLENOSTI NA TRŽIŠTU RADA PREMA PODRUČJU RADA

Jedan od ključnih ekonomskih izazova sa kojima se Srbija suočava u dužem vremenskom periodu je visoka stopa nezaposlenosti. Ukoliko se uporede podaci o nezaposlenosti iz dva relevantna izvora, Nacionalne službe za zapošljavanje i Republičkog zavoda za statistiku (Anketa o radnoj snazi), dobiće se različiti procenti. Razlika koja postoji je prouzrokovana različitim metodologijama koje se koriste, a ukazuje na to da u Srbiji postoji visok broj neformalno zaposlenih. Prema podacima RZS, nezaposlenost mladih od 15. do 24. godine beleži pad u periodu od 2011. do 2015. godine. Preko 50% mladih od 15. do 24. godine je bilo nezaposленo u 2011. godini; ovaj procenat je u narednih pet godina opao i 2015. godine iznosi 43,2% (RZS, Anketa o radnoj snazi, 2015). Iako postoji trend pada, ovo je i dalje veoma visok stepen nezaposlenosti mladih.

Prema podacima NSZ, najveći broj nezaposlenih lica na evidenciji ove službe dolazi iz oblasti Mašinstvo i obrada drveta. U decembru 2011. godine ovaj broj je iznosio 102.152 nezaposlena, da bi se u narednih pet godina smanjivao; međutim, i dalje je relativno visok (Tabela 4). Oblast Ekonomija, pravo i administracija je sledeće područje rada u okviru koga postoji najveći broj nezaposlenih koji se nalaze na evidenciji NSZ. Broj nezaposlenih u oblasti Ekonomija, pravo i administracija raste u poslednjih nekoliko godina – tako je krajem 2015. godine bilo preko 80.000 nezaposlenih koji traže posao, a završili su formalno obrazovanje u ovoj oblasti. Broj nezaposlenih lica raste i u oblasti Zdravstvo, farmacija i socijalna zaštita – iako je krajem 2011. godine ovaj broj iznosio manje od 20.000, krajem 2015. godine broj nezaposlenih koji traže posao u ovoj oblasti je prešao 24.000.

Tabela 4. Broj nezaposlenih osoba u Srbiji u periodu 2011-2015 prema grupama zanimanja

Grupa zanimanja	2011.	2012.	2013.	2014.	2015.	Razlika između 2015. i 2011. godine	#	%
						#		
Poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane	41 174	43 730	43 562	41 440	40 548	-626	-626	-1,52%
Šumarstvo i obrada drveta	9 335	9 482	9 409	8 919	8 593	-742	-742	-7,95%
Geologija, rudarstvo i metalurgija	3 851	3.865	3 948	3 783	3 873	22	22	0,57%
Mašinstvo i obrada metala	102 159	103 477	103 634	99 610	96 945	-5214	-5214	-5,10%
Elektrotehnika	36 635	38 239	39 112	37 726	36 211	-424	-424	-1,16%
Hemija, nemetalni i grafičarstvo	22 253	22 507	22 327	21 433	20 468	-1785	-1785	-8,02%
Tekstilstvo i kožarstvo	41 925	40 440	38 358	35 760	34 456	-7469	-7469	-17,82%
Komunalne, tapetarske i farbarske usluge	3 715	3 630	3 451	3 186	3 026	-689	-689	-18,55%
Geodezija i građevinarstvo	16 721	17 691	17 974	17 441	16 750	29	29	0,17%
Saobraćaj	18 771	19 423	19 751	18 773	18 193	-578	-578	-3,08%
Trgovina, ugostiteljstvo i turizam	68 955	70 185	70 526	67 737	65 213	-3742	-3742	-5,43%
Ekonomija, pravo i administracija	76 757	79 906	83 007	81 764	80 728	3971	3971	5,17%
Vaspitanje i obrazovanje	14 321	14 898	15 090	14 641	14 337	16	16	0,11%
Društveno-humanističko područje	8 634	9 690	10 522	10 856	11 086	2452	2452	28,40%
Prirodno-matematičko područje	10 798	11 686	12 543	12 607	12 806	2008	2008	18,60%
Kultura, umetnost i javno informisanje	7 730	8 356	8 549	8 491	8 839	1109	1109	14,35%
Zdravlje, farmacija i socijalna zaštita	19 950	21 712	23 238	24 013	24 444	4494	4494	22,53%
Fizička kultura i sport	771	809	823	796	737	-34	-34	-4,41%
Ostalo	240 732	241 760	243 722	232 930	226 879	-13853	-13853	-5,75%
Neraspoređeni	228 660	229 628	231 460	220 991	215 373			

Izvor: Republika Srbija, Nacionalna služba za zapošljavanje, mesečni statistički bilten br. 112 -160.

Broj nezaposlenih lica koja su stekla obrazovanje u oblasti Poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane se smanjuje u poslednje tri godine, ali i dalje predstavlja relativno visok broj nezaposlenih (preko 40.000). Sličan trend je i u oblasti Trgovina, ugostiteljstvo i turizam, gde je zabeleženo ukupno 65.213 nezaposlenih krajem 2015. godine.

Prema evidenciji NSZ najveći broj lica je u toku 2015. godine zaposlen u dva područja rada: Geologija, rudarstvo i metalurgija (57.872 zaposlenih) i Poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane (56.359 zaposlenih), dok je najmanji broj zaposlenih u oblastima: Saobraćaj (175), Trgovina, ugostiteljstvo i turizam (395) i Ekonomija, pravo i administracija (424).

Podatak o odnosu broja zaposlenih i broja nezaposlenih lica po oblastima govori da je u oblasti Geologija, rudarstvo i metalurgija zaposleno 15 puta više lica u odnosu na broj nezaposlenih koji imaju formalno obrazovanje u toj oblasti. Najmanji broj zaposlenih u odnosu na broj nezaposlenih je oblastima Saobraćaj, Trgovina, ugostiteljstvo i turizam i Ekonomija, pravo i administracija. U ove tri oblasti na jedno zaposleno lice dolazi preko 100 nezaposlenih koji su završili formalno obrazovanje iz navedenih oblasti.

Tabela 5. Broj zaposlenih sa evidencije NSZ i broj prijavljenih potreba poslodavaca za zapošljavanjem u odnosu na broj nezaposlenih lica u toku 2015. godine.

Broj nezaposlenih osoba u Srbiji na kraju 2015. godine (a)	Zaposleni sa evidencije NZS u toku 2015. (b)	Prijavljene potrebe poslodavaca za zapošljavanjem u toku 2015. godine (c)	Odnos broja zaposlenih sa evidencije NSZ i broja nezaposlenih u toku 2015. (b/a)	Odnos prijavljenih potreba za zapošljavanjem i broja nezaposlenih (c/a)
Poljoprivreda, proizvodnja i prerađivačka hrane	40 548	56 359	2 699	1,39
Šumarstvo i obrada drveta	8 593	9 563	1 359	1,11
Geologija, rudarstvo i metalurgija	3 873	57 873	761	14,94
Mašinstvo i obrada metala	96 945	28 073	5 707	0,29
Elektrotehnika	36 211	4 604	3 322	0,13
Hemija, nemetalni i grafičarstvo	20 468	16 043	1 626	0,78
Tekstilstvo i kožarstvo	34 456	6 057	5 541	0,18
Komunalne, tape-tarske i farbarske usluge	3 026	496	1 669	0,16
Geodezija i građevinarstvo	16 750	2 894	2 196	0,17
Saobraćaj	18 193	175	2 354	0,01
Trgovina, ugostiteljstvo i turizam	65 213	397	10 255	0,01
Ekonomija, pravo i administracija	80 728	424	9 640	0,01
Vaspitanje i obrazovanje	14 337	19 672	2 216	1,37
Društveno-humanističko područje	11 086	21 233	645	1,92
Prirodno-matematičko područje	12 806	9 647	415	0,75
				30,86

Kultura, umetnost i javno informisanje	8 839	9 881	481	1,12	18,38
Zdravlje, farmacija i socijalna zaštita	24 444	1 815	3 466	0,07	7,05
Fizička kultura i sport	737	1 094	68	1,48	10,84
Ostalo	226 879	280	18 269	0,00	12,42

Izvor: Republika Srbija, Nacionalna služba za zapošljavanje, mesečni statistički bilten br. 112 -160.

Prema evidenciji NSZ, najveći broj prijavljenih potreba poslodavaca za zapošljavanjem je u oblasti Trgovina, ugostiteljstvo i turizam, zatim slede: Ekonomija, pravo i administracija; Mašinstvo i obrada metala; Tekstilstvo i kožarstvo; Zdravlje, farmacija i socijalna zaštita; Elektrotehnika. Odnos prijavljenih potreba za zapošljavanjem i broja nezaposlenih se kreće od 1,81 do 30,86, što znači da na jedno otvoreno radno mesto dolazi između 1,8 i 30,9 nezaposlenih lica. Najmanji broj nezaposlenih u odnosu na broj novootvorenih radnih mesta je u oblasti komunalnih, tapetarskih i farbarskih usluga, dok je najveći broj nezaposlenih u odnosu na ponudu radnih mesta za nezaposlene koji su završili formalno obrazovanje u Prirodno-matematičkom području, Kulturi, umetnosti i javnom informisanju i Društveno-humanističkom području.

2.2.2.

NAJTRAŽENIJA ZANIMANJA U OKVIRU SREDNJIH TROGODIŠNJIH I ČETVOROGODIŠNJIH ŠKOLA

Najtraženije zanimanje u okviru III stepena stručne spreme prema potrebama poslodavaca koje su prijavili NSZ je zanimanje Prodavac sa ukupno 3.388 prijavljenih potreba u toku 2015. godine. Zatim slede pozicije Portir (1.688 iskazanih potreba), Šivač konfekcije (1.436), Elektromonter instalacija i mašina (979), Bravar (863), itd.

U okviru IV stepena stručne spreme najtraženiji profil je Maturant gimnazije (1.404), zatim Ekonomski tehničar (1.349), Prodavac (1.076), Medicinska sestra (663), itd. Najtraženija zanimanja u okviru oba stepena stručne spreme su prikazana u Tabeli 6.

U Tabeli 6. su prikazana samo najtraženija zanimanja u okviru III i IV stepena stručne spreme i odnose se na iskazane potrebe poslodavaca u kojima se zahteva posredovanje NSZ.

Tabela 6. Pregled najtraženijih zanimanja III i IV stručne spreme u toku 2015. godine prema prijavljenim potrebama Nacionalnoj službi za zapošljavanje

a) III stepen stručne spreme		b) IV stepen stručne spreme	
Naziv zanimanja	Broj prijavljenih potreba poslodavaca	Naziv zanimanja	Broj prijavljenih potreba poslodavaca
Prodavac	3 388	Maturant gimnazije	1 404
Zaštitar imovine - Portir	1 688	Ekonomski tehničar	1 349
Šivač konfekcije	1 436	Prodavac	1 076
Elektromonter instalacija i mašina	979	Medicinska sestra	663
Bravar	863	Komercijalni tehničar	637
Kuvar jednostavnih jela	715	Administrativni tehničar	602
Krojač i konfekcionar	834	Mašinski tehničar - konstruktor	466
Kelner	605	Hemijski tehničar	413
Vozač drumskog vozila	599	Konobar	386
Magacioner	589	Mašinski tehničar-kontrolor kvaliteta	362
Vozač teretnjaka	557	Medicinski tehničar	311
Mesar	556	Tehničar zaštite imovine	308
Automehaničar	448	Medicinska - pedagoška sestra	305
Izrađivač gornjih delova obuće	266	Tehničar proizvodnje kablova i provodnika	273
Stolar za montažu, opravke i održavanje	236	Kuvar	268
Pekar	235	Elektrotehničar elektronike	194
Tesar	226	Farmaceutski tehničar	186
Tekstilni radnik	224	Zastupnik osiguranja	183
Obućar	186	Poljoprivredni tehničar za proizvodnju bilja	172
Frizer za žene	183	Građevinski tehničar	150
Zanimanja odbrane, bezbednosti i zaštite	181	Administrator osiguranja	134
Metalostrugar	180	Računarski operater	132
Elektrozavarivač	144	Knjigovođa	106
Administrator	127	Negovatelj dece bez roditeljskog staranja i dece ometene u razvoju	100
Gumar i plastičar	114		

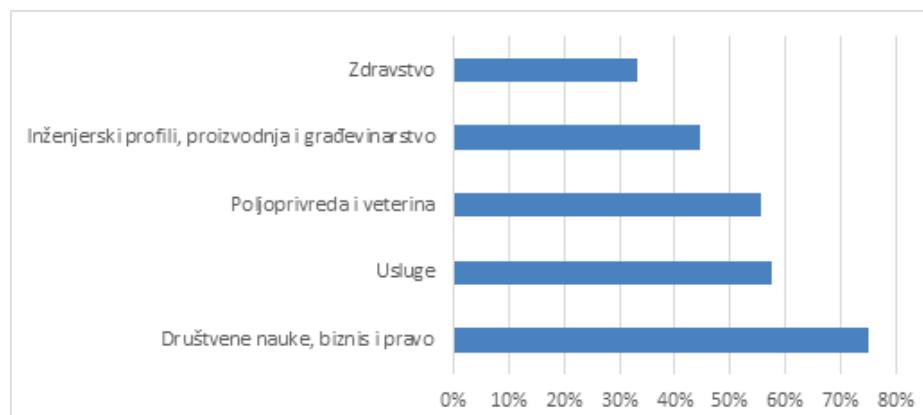
Izvor: Republika Srbija, Nacionalna služba za zapošljavanje, mesečni statistički bilten br. 149 -160.

2.2.3.

HORIZONTALNA NEUSKLAĐENOST OBLASTI OBRAZOVANJA I ZAPOSLENJA

Mladi koji prvi put izlaze na tržište rada nakon završetka školovanja susreću se sa nedovoljnom potražnjom za njihovim profilima i vrlo često su primorani da se zapošljavaju na pozicijama koje ne zahtevaju znanja stečena tokom školovanja. U ovom slučaju dolazi do horizontalne neusklađenosti znanja i veština stečenih tokom formalnog obrazovanja i znanja i veština potrebnih za obavljanje posla. Glavni uzrok horizontalne neusklađenosti je neodgovarajuća struktura ponude na tržištu rada – znanja i veštine koje se nude ne odgovaraju strukturi potražnje. U ovom poglavlju će biti prikazan pregled horizontalne neusklađenosti formalnog obrazovanja i oblasti zanimanja mladih koji su prvi put zaposleni.

Na osnovu rezultata SWTS ankete, preko 50% mladih sa srednjim obrazovanjem koji su se zaposlili rade u sektoru koji ne odgovara njihovoj oblasti obrazovanja. Na Slici 3. su sumirani rezultati horizontalne neusklađenosti zaposlenih sa srednjim obrazovanjem prema oblastima obrazovanja – prikazan je procenat zaposlenih prema oblasti obrazovanja koji su završili srednje obrazovanje u jednom sektoru, a zaposlili se u drugom. Najveća horizontalna neusklađenost je u oblasti Društvene nauke, biznis i pravo – 75% zaposlenih sa srednjom stručnom spremom u ovoj oblasti radi u drugom području rada. Oko 58% mladih koji su stekli obrazovanje u oblasti Usluge rade na poslovima koji ne podrazumevaju pružanje usluga za koje su se školovali. Procenat mladih koji su završili školovanje u sektorima Poljoprivreda i veterina ili Inženjerski profili, proizvodnja i građevinarstvo, a ne rade u oblasti obrazovanja, kreće se između 45% i 58%. Najmanja zabeležena horizontalna neusklađenost je među mladima koji su se obrazovali u oblasti Zdravstvo. U poređenju sa ostalim oblastima, u oblasti Zdravstvo postoji značajno manji procenat horizontalne neusklađenosti, gde oko jedne trećine mladih sa završenom srednjom školom u oblasti Zdravstvo radi u drugom području rada.



Slika 3. Horizontalna neusklađenost prema oblasti obrazovanja zaposlenih sa srednjom trogodišnjom i četvorogodišnjom školom

Izvor: Rezultati ankete SWTS. Republički zavod za statistiku

2.2.4.

VРЕME ПОТРЕБНО ЗА ЗАПОШЉАВАЊЕ НАКОН ЗАВРШЕНОГ СРЕДЊЕГ ОБРАЗОВАЊА

Nакон завршетка средnjeg obrazovanja, mladi imaju izbor da nastave školovanje ili da izađu na tržište rada. Od ukupnog broja svršenih srednjoškolaca koji su se zaposlili nakon završetka srednjeg obrazovanja, 49% njih koji su završili obrazovne profile iz oblasti pružanja usluga i 45% mlađih iz oblasti Društvene nauke, biznis i pravo, Inženjerski profili, proizvodnja i građevinarstvo i Poljoprivreda i veterina pronađe posao u prva tri meseca od završetka školovanja. U oblasti Zdravstvo svega 15% mlađih sa srednjom školom pronađe posao u prva tri meseca (Tabela 7).

U prvih godinu dana preko 70% mlađih za završenim srednjim obrazovanjem iz oblasti Društvene nauke, biznis i pravo pronađe posao, ali samo 25% njih radi u struci. U oblasti Zdravstvo situacija je drugačija – u prvih godinu dana se samo 44% zaposli, ali se preko 66% njih zaposli u struci.

Mladi koji su završili školovanje u oblasti Inženjerski profili, proizvodnja i građevinarstvo imaju 44% šanse da pronađu posao u prva tri meseca, a samo nešto više od polovine njih radi u oblasti formalnog obrazovanja.

Tabela 7. Verovatnoćа pronalaženja posla u roku od 12 meseci i procenat mlađih sa završenom trogodišnjom i četvorogodišnjom koji rade u struci prema sektoru obrazovanja

	Broj ispitanika	Procenat mlađih koji su pronašli posao u prvih 3 meseca	Procenat mlađih koji su pronašli posao u prvih godinu dana	Procenat mlađih koji su zaposleni u struci
Društvene nauke, biznis i pravo	62	45,16%	70,97%	25,00%
Inženjerstvo, proizvodnja i građevinarstvo	258	45,74%	65,89%	55,56%
Poljoprivreda i veterina	40	45,00%	62,50%	44,44%
Zdravstvo i zaštita	32	15,63%	43,75%	66,67%
Usluge	132	49,24%	65,15%	42,35%

Izvor: Rezultati ankete SWTS. Republički zavod za statistiku

3.

ZAKLJUČAK I PREPORUKE

U ovom istraživanju prikazana je uporedna slika upisa učenika u srednje škole i stanja na tržištu rada prema grupama zanimanja kako bi se dobila uporedna slika potražnje i ponude radne snage na tržištu rada. Neusklađenost obrazovnih profila i ponude sa potrebama tržišta rada predstavlja dugoročni i sistemski problem u Srbiji.

Najveći procenat upisanih učenika u srednje stručne škole dolazi iz oblasti Ekonomija, pravo i administracija. Međutim, preko 80.000 nezaposlenih lica u ovoj oblasti se nalazilo na evidenciji NSZ na kraju 2015. godine, što ukazuje na to da obrazovni sistem nije usklađen sa potrebama privrede u ovoj oblasti. Iako je Ekonomski tehničar jedno od najtraženijih zanimanja u okviru srednjih četvorogodišnjih škola sa 1.349 prijavljenih potreba poslodavaca u toku 2015. godine, broj upisanih učenika u okviru ovog obrazovnog profila je u školskoj 2015/16. godini bio 3.452, što predstavlja 2,5 puta više upisanih učenika u odnosu na prijavljene potrebe poslodavaca. U ostalim obrazovnim profilima koji pripadaju području rada Ekonomija, pravo i administracija ovaj odnos je drastično veći.

Najmanji broj zaposlenih u odnosu na broj nezaposlenih je u oblastima Saobraćaj, Trgovina, ugostiteljstvo i turizam i Ekonomija, pravo i administracija. U okviru ove tri oblasti na jedno zaposleno lice dolazi preko 100 nezaposlenih koji su završili formalno obrazovanje iz navedenih oblasti. U toku 2015. godine najviše lica je zaposleno u oblasti Geologija, rudarstvo i metalurgija (57.872 zaposlenih) i Poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane (56.359 zaposlenih). U oblasti Geologija, rudarstvo i metalurgija postoji 15 puta više zaposlenih u odnosu na broj nezaposlenih lica koja su završila obrazovanje u ovoj oblasti. Ovakav odnos ukazuje na to da su zaposlena lica u ovoj oblasti uglavnom iz drugih oblasti obrazovanja.

Preko 50% mladih na tržištu rada sa srednjom stručnom spremom radi na poslovima koji ne odgovaraju njihovoj oblasti formalnog obrazovanja. Najveća horizontalna neusklađenost je u oblasti Ekonomija, pravo i administracija, dok je najmanja horizontalna neusklađenost u oblasti Zdravstvo i socijalna zaštita. Najveći procenat pronalaženja posla u roku od godinu dana imaju mladi koji su se obrazovali u oblasti Ekonomija, pravo i administracija. Preko 70% mladih koji su završili ovu oblast se zaposlilo u prvoj godini nakon završetka srednjeg obrazovanja, ali samo 25% njih radi u struci. Dakle, najveća horizontalna neusklađenost je upravo u ovoj oblasti, a razlog za to je što iz obrazovnog sistema izlazi značajno veći broj mladih u odnosu na potrebe privrede u ovoj oblasti – stoga su mladi primorani da konkurišu i zapošljavaju se u drugim sektorima poslovanja. U oblasti Zdravstvo situacija je obrnuta – mladi vrlo teško pronalaze posao u prva tri meseca, a u prvih godinu dana se svega 43% njih zaposli; ali, od onih koju su pronašli posao, preko 66% njih rade u struci, tj. na nekoj od pozicija koje pripadaju ovom području rada.

Prelazak na postindustrijsko društvo i informatičko doba, pojava novih industrija i promene u procesima rada utiču na promene u veštinama i znanjima potrebnim tržištu rada. Da bi se adekvatno odgovorilo na tržišne promene, neophodna je integrisana međusektorska

saradnja koja će omogućiti usklađivanje programa srednjeg stručnog obrazovanja sa novim tržišnim potrebama, kao i optimizacija obrazovnih profila koja bi morala da uzme u obzir potrebe tržišta rada.

Opšte preporuke za unapređenje srednjeg stručnog obrazovanja proizišle iz ovog istraživanja su:

- **Unaprediti sistem praćenja implementacije strateških ciljeva i akcionalih planova i uspostaviti efikasniji sistem evaluacije programa srednjeg stručnog obrazovanja.**
 - Zakonska regulativa u ovoj oblasti daje osnov za unapređenje srednjeg stručnog obrazovanja, ali implementacija i praćenje strateških ciljeva moraju biti efikasniji, što podrazumeva uspostavljanje efikasnijeg sistema monitoringa i evaluacije.
 - Definisati procedure, uloge, zadatke i odgovornosti svih aktera uključenih u upravljanje srednjim stručnim obrazovanjem kao preduslov za funkcionisanje sistema.
- **Analizirati ograničenja primene dualnog obrazovanja u Srbiji**
 - Jedan od vidova povezivanja poslovnog sektora i srednjih stručnih škola je uvođenje dualnog sistema obrazovanja. Dualno obrazovanje u Srbiji za sada je sprovedeno eksperimentalno od strane Nemačke organizacije za međunarodnu saradnju (GIZ). Izrada Zakona o dualnom obrazovanju je u završnoj fazi, a plan Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja je da se od školske 2017/2018. godine počne sa njegovom primenom u srednjem stručnom obrazovanju.
 - Treba imati u vidu da je koncept dualnog obrazovanja uspešno implementiran samo u razvijenim državama sa izuzetno jakim privrednim sektorom. Zbog nedostatka infrastrukture praktično je nemoguće implementirati dualni koncept u kompletном srednjem stručnom obrazovanju Srbije, stoga je potrebno detaljno analizirati obuhvat i buduće domete dualnog obrazovanja, kao i uticaj na postojeću strategiju obrazovanja do 2020. godine

Da bi se smanjila horizontalna neusklađenost oblasti obrazovanja i oblasti zaposlenja mladih sa srednjom stručnom spremom, potrebno je uvesti nekoliko mera čiji je cilj usklađivanje srednjeg stručnog obrazovanja sa ponudom na tržištu rada:

- **Ubrzati donošenje Nacionalnog okvira kvalifikacija (NOK)**

Nacionalni okvir kvalifikacija predstavlja način da se odrede i popišu znanja i veštine koje su potrebne za određeno zanimanje, kao i da se osigura baza za povezivanje odnosa između zanimanja iz različitih sektora. Iako je Nacrt zakona o nacionalnom okviru kvalifikacija usvojen, što je važan preduslov usklađivanja obrazovnih profila sa tržištem rada, sam okvir još uvek nije uspostavljen.

- Potrebno je ubrzati uspostavljanje NOK u što kraćem periodu i osigurati njegovu primenu.

- **Oceniti i unaprediti rad sektorskih veća**

Sistem srednjeg stručnog obrazovanja nije dovoljno fleksibilan i ne prati intenzivne promene koje se dešavaju na tržištu rada, što ukazuje na potrebu uspostavljanja sistema za praćenje kontinuiranih promena na tržištu rada. Analiza budućih potreba privrede podrazumeva uspostavljanje saradnje ključnih institucija na poslovima identifikacije i planiranja kvalifikacija za potrebe tržišta rada. Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja u saradnji sa Privrednom komorom Srbije je osnovao četiri sektorska veća koja predstavljaju stručna i savetodavna tela za određene sektore privrednih i društvenih delatnosti, čija je glavna uloga iskazivanje potreba za kvalifikacijama na tržištu rada u Srbiji: Sektorsko veće za informaciono-komunikacione tehnologije; Sektorsko veće za poljoprivrednu; Sektorsko veće za prehrambenu industriju i Sektorsko veće za turizam i ugostiteljstvo.

- Da bi se osigurao kvalitet i kontinuitet rada sektorskih veća, preporuka je uvesti sistem monitoringa i evaluacije sektorskih veća kojim bi se procenio dosadašnji rad i na osnovu te procene definisale preporuke za efikasnije funkcionisanje.
- Potrebno je povećati efikasnost postojećih sektorskih veća i raditi na unapređenju njihove delotvornosti, posebno na planu promocije dijaloga i neposredne saradnje sa privredom.
- Imajući u vidu da se tržište rada sastoji od više sektora, važno je raditi na uspostavljanju većeg broja sektorskih veća koja bi obuhvatila i ostale oblasti.
- Ukoliko se rad sektorskih veća nije pokazao kao funkcionalan, neophodno je osmisliti alternativni oblik sistemske saradnje predstavnika privrede i obrazovanja na utvrđivanju predloga potrebnih kvalifikacija i pružanju podrške u izradi standarda kvalifikacija u okviru sektora.

- **Poboljšati kompetencije mladih kroz unapređenje programa učeničkih praksi**

Značaj stručne prakse za usavršavanje i potencijalno zapošljavanje učenika po završetku škole nije dovoljno prepoznat i iskorišćen – nedostaju mehanizmi za kontrolu i unapređenje kvaliteta učeničkih praksi. Srednje stručne škole nisu sistemski povezane sa poslovnim sektorom, pa poslovni sektor gotovo i ne učestvuje u organizaciji učeničkih praksi osim u slučajevima pojedinačnih inicijativa.

- Potrebno je efikasnije korišćenje organizacionih kapaciteta unutar sistema stručnog obrazovanja i privrednih subjekata na tržištu rada.
- Zakonska regulativa treba da osigura institucionalne mehanizme koji bi omogućili uspostavljanje saradnje srednjih stručnih škola sa privredom kroz realizaciju programa učeničke prakse.
- Potrebno je osmisliti plan i program učeničkih praksi koji bi bio prilagođen mogućnostima i potrebama lokalnog tržišta rada kroz dijalog zainteresovanih strana na lokalnom nivou. Uspostavljanjem efikasnijeg sistema stručnih praksi stvorili bi se uslovi za održivu saradnju srednjih stručnih škola i poslodavaca i usaglašavanje ponude obrazovnog sistema sa potražnjom na tržištu rada.

- omogućilo efikasno sprovođenje saradnje srednjih stručnih škola i privrednog sektora kroz programe učeničkih praksi, važno je uspostaviti izvodljive modele za finansijsku stimulaciju poslodavaca kako bi se poslodavci motivisali da učestvuju u ovim programima.
- Da bi se osigurao kvalitet programa učeničkih praksi, potrebno je:
- formirati zakonski okvir u kom bi bile definisane obaveze svih strana: srednjih stručnih škola, poslodavaca i učenika;
 - » definisati kriterijume za izbor poslodavaca kod kojih bi se održavala praksa;
 - » uspostaviti sistem evaluacije programa učeničkih praksi.
- **Vršiti procenu budućih potreba tržišta rada kroz organizovanje ekspertskih timova i fokus grupa sa ključnim akterima.**
 - Pored nacionalnog nivoa, potrebno je uspostaviti sistem analize budućih potreba tržišta i na nivou jedinica lokalne samouprave ispitati tržište kroz anketiranje poslovnog sektora.
 - Planirati i sprovoditi promotivne kampanje u cilju predstavljanja obrazovnih profila za kojima postoji realna potreba na tržištu rada na lokalnom nivou.
- **Uvesti programe preduzetništva u srednje stručne škole**

Potrebno je uvesti programe obrazovanja učenika u srednjim stručnim školama u oblasti preduzetništva u cilju osposobljavanja mladih za pokretanje i realizaciju sopstvenih poslovnih poduhvata i realizaciju poslovnih aktivnosti nakon završetka školovanja. Pored nekoliko pojedinačnih inicijativa koje su rezultirale uvođenjem predmeta Preduzetništvo u određene srednje škole, ne postoji opšti plan u ovoj oblasti.

 - Potrebno je doneti sveobuhvatni plan za temeljnu i koordinisanu implementaciju programa iz predmeta Preduzetništvo u srednjem stručnom obrazovanju kroz uključivanje svih aktera povezanih sa preduzetništvom i obrazovanjem.
 - Uvesti mere kojima bi se srednje škole podsticale da organizuju različite oblike slobodnih i vannastavnih aktivnosti baziranih na „učenju kroz rad“, kojim će se razvijati preduzetnička znanja i veštine učenika u srednjim stručnim školama.

LITERATURA

- 1.** Annina Eymann and Juerg Schweriy (2015). Horizontal Skills Mismatch and Vocational Education, Discussion Paper
- 2.** Dragana Marjanović, Tranzicija mladih žena i muškaraca na tržištu rada Republike Srbije, 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.** Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja ISCED 2011.
Preuzeto sa: http://www.stat.gov.rs/WebSite/UserFiles/file/Obrazovanje/CIR-ISCED_2011_srb_22-04-2014.pdf
- 5.** Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja: <http://opendata.mpn.gov.rs>
- 6.** Nacionalna služba za zapošljavanje, mesečni statistički bilten br. 112 -160, 2016: www.nsz.rs
- 7.** Republički zavod za statistiku, Anketa o radnoj snazi <http://www.stat.gov.rs/>
- 8.** Stephane Mahuteau, Kostas Mavromaras, Peter Sloane, Zhang Wei (2015). Horizontal and Vertical Educational Mismatch and Wages, NILS working paper series No. 216/2015
- 9.** Vlada Republike Srbije, Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, Službeni glasnik RS, br. 102/2012, 2012.

ANEKS 1

Tabela A1. Prosečan broj ostvarenih bodova pri upisu u srednje četvorogodišnje škole u periodu 2011-2015,

Područje rada	Ukupno upisanih učenika u periodu 2011-2015,	Prosečno bodova u periodu 2011-2015,	2011/12		2012/13		2013/14		2014/15		2015/16	
			Broj učenika	Prosečno bodova								
Zdravstvo i socijalna zaštita	28 939	88,44	5923	91,85	5 876	88,57	5 958	85,87	5 730	86,77	5 452	89,17
Gimnazija	81 000	87,31	16 813	89,2	16 670	87,05	15 552	85,55	15 202	86,39	16 763	88,12
Ekonomija, pravo i administracija	46 988	78,58	9 614	84,54	10 154	79,77	9 668	75,67	9 046	75,06	8 506	77,47
Hidrometeorologija	301	74,09	60	76,49	60	75,63	61	70,84	60	71,07	60	76,48
Kultura, umetnost i javno informisanje	637	73,95									637	73,95
Saobraćaj	13 546	73,01	2 757	76,41	2 898	73,25	2 741	70,19	2 700	70,97	2 450	74,32
Elektrotehnika	31 020	72,62	6 266	73,27	62 60	71,59	6 025	69,83	6 109	70,92	6 360	77,27
Trgovina, ugostiteljstvo i turizam	17 166	70,26	3 629	75,22	3 679	71,01	3 447	66,56	3 432	66,73	2 979	71,65
Geodezija i građevinarstvo	8 012	69,90	1 788	73,59	1 785	70	1 448	66,92	1 383	67,15	1 608	70,75
Ostala delatnost ličnih usluga	183	68,80	51	68,8	42	67,23	30	66,58	30	68,24	30	73,79
Hemija, nemetalni i grafičarstvo	12 919	67,91	2 888	71,53	2 916	68,25	2 458	64,98	2 301	64,79	2 356	69,18
Geologija, rudarstvo i metalurgija	1378	64,74	317	68,19	278	68,62	289	61,29	264	61,19	230	63,73
Šumarstvo i obrada drveta	3 609	63,04	852	66,51	893	63,36	694	60,52	577	59,08	593	64,36
Poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane	16 828	61,66	36 58	64,26	4 010	60,94	3 210	59,53	2 999	59,04	2 951	64,38
Mašinstvo i obrada metala	23 971	61,57	5 657	63,84	5 432	60,43	4 598	59,19	4 087	58,65	4 197	65,42
Tekstilstvo i kožarstvo	3 637	59,24	949	63,78	902	57,41	609	55,18	547	54,59	630	62,99

Tabela A2. Prosečan broj ostvarenih bodova pri upisu u srednje trogodišnje škole u periodu 2011-2015,

Područje rada	Ukupno upisanih učenika u periodu 2011-2015,	Prosečno bodova u periodu 2011-2015,	2011/12		2012/13		2013/14		2014/15		2015/16	
			Broj učenika	Prosečno bodova								
Zdravstvo i socijalna zaštita	555	67,94	94	69,68	89	71,60	98	64,12	101	67,48	173	67,56
Ostala delatnost ličnih usluga	5 715	54,95	1 334	56,99	1 205	54,84	1 017	52,25	1 009	53,01	1 150	56,78
Saobraćaj	5 466	54,09	1 134	54,29	1 073	53,10	1 005	51,92	1 051	53,20	1 203	57,37
Trgovina, ugostiteljstvo i turizam	14 273	53,56	3 353	54,45	3 241	53,03	2 554	52,11	2 347	52,43	2 778	55,38
Elektrotehnika	5 607	52,18	1 488	55,55	1 304	50,41	891	50,07	779	49,07	1 145	53,59
Geologija, rudarstvo i metalurgija	517	51,76	122	50,72	116	51,63	84	49,44	101	50,78	94	56,37
Hemija, nemetal i grafičarstvo	258	50,64	44	57,07	45	50,54	36	49,23	31	45,34	102	50,02
Geodezija i građevinarstvo	1 151	49,77	285	49,85	302	49,27	208	48,46	171	49,30	185	52,34
Mašinstvo i obrada metala	8 983	48,60	2 017	48,40	1 925	47,17	1 362	47,60	1 476	47,28	2 203	51,52
Šumarstvo i obrada drveta	491	48,16	107	49,23	109	47,12	48	47,49	48	44,14	179	49,42
Tekstilstvo i kožarstvo	732	47,88	222	49,26	145	46,36	64	44,58	103	45,24	198	49,87
Poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane	3 905	46,60	813	47,07	948	45,73	555	44,92	585	44,90	1 004	48,96
Ekonomija, pravo i administracija												
Hidrometeorologija												
Kultura, umetnost i javno informisanje												
Gimnazija												

ANEKS 2

Tabela A3. Pregled prosečnih bodova, minimalnih bodova i broja upisanih učenika prema stepenu obrazovanja, obrazovnom profilu i području rada u školskoj 2015/16 godini.

Područje rada	Obrazovni profil	Stepen obrazovanja	Prosečni bodovi	Minimalni bodovi	Broj upisanih učenika
Poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane	Veterinarski tehničar	4	69,68	44,06	850
	Poljoprivredni tehničar	4	62,84	37,47	966
	Tehničar za biotehnologiju	4	62,50	50,74	102
	Prehrambeni tehničar	4	62,20	37,27	757
	Tehničar hortikulture	4	61,56	35,62	158
	Tehničar poljoprivredne tehnike	4	58,94	35,87	41
	Zootehničar	4	57,87	50,07	53
	Vinogradar-vinar-Ogled	4	57,38	50,33	24
	Cvećar-vrtlar	3	50,31	37,00	92
	Rukovalač-mehaničar poljoprivredne tehnike	3	50,09	36,07	122
	Poljoprivredni proizvođač	3	48,77	42,60	28
	Proizvođač prehrambenih proizvoda	4	48,75	37,94	108
	Pekar	3	48,73	33,11	357
	Mesar	3	48,69	31,48	268
	Prerađivač mleka	3	48,62	42,46	14
	Uzgajivač sportskih konja	3	44,18	35,48	15

Šumarstvo i obrada drveta	Tehničar za pejzažnu arhitekturu	4	67,33	43,49	162
	Tehničar za lovstvo i ribarstvo-Ogled	4	64,40	50,94	49
	Šumarski tehničar	4	63,85	50,19	179
	Tehničar za oblikovanje nameštaja i enterijera	4	62,81	44,01	181
	Tehničar za finalnu obradu drveta	4	59,33	50,04	22
	Operator za izradu nameštaja	3	52,97	40,13	51
	Šumar	3	48,61	40,09	23
	Stolar	3	47,99	33,79	71
	Tapeta-dekorater	3	47,61	34,85	34
Geologija rudarstvo i metalurgija	Geodetski tehničar za geotehniku i hidrogeologiju	4	70,59	56,24	30
	Geološki tehničar za istraživanje mineralnih sirovina	4	66,88	50,43	44
	Tehničar za reciklažu	4	64,15	47,84	77
	Rukovalac postrojenjima za dobijanje nafte i gasa	3	62,03	43,44	30
	Rudarski tehničar	4	58,96	42,59	79
	Zlatar	3	55,73	47,20	27
	Rukovalac mehanizacijom u površinskoj eksploataciji	3	52,54	42,44	34
	Valjaoničar	3	48,92	40,51	3
	Livac kalupar-Ogled	3			
	Livac	3			

Mašinstvo i obrada metala	Avio-tehničar	4	91,31	85,96	30
	Mehatroničar za raketne sisteme-Ogled	4	88,45	83,34	12
	Avio-tehničar za elektronsku opremu vazduhoplova-Ogled	4	87,83	83,71	8
	Avio-tehničar za vazduhoplov i motor-Ogled	4	87,35	83,59	8
	Avio-tehničar za elektro opremu vazduhoplova-Ogled	4	84,40	79,30	8
	Mehatroničar za radarske sisteme-Ogled	4	84,04	74,77	12
	Mehatroničar za transportne sisteme aerodroma	4	83,13	77,95	30
	Tehničar optike	4	72,64	57,18	60
	Tehničar za robotiku	4	68,38	45,83	192
	Tehničar za kompjutersko upravljanje	4	66,73	41,30	1220
	Mašinski tehničar merne i regulacione tehnike	4	65,81	55,06	30
	Mašinski tehničar za kompjutersko konstruisanje	4	63,87	41,28	1524
	Mašinski tehničar motornih vozila	4	63,50	41,02	869
	Mašinski tehničar	4	62,86	50,27	22
	Tehničar mašinske energetike	4	62,07	48,29	55
	Brodomašinski tehničar	4	61,68	54,03	30
	Metaloglodač numerički upravljenih mašina	3	60,12	54,90	15

Mašinstvo i obrada metala	Mašinski tehničar za reparaturu	4	60,01	44,16	60
	Mehaničar optike	3	58,80	37,41	27
	Pogonski tehničar mašinske obrade	4	57,92	50,97	27
	Industrijski mehaničar	3	55,67	42,43	111
	Operater mašinske obrade-Ogled	3	52,54	36,08	218
	Mehaničar grejne i rashladne tehnike	3	51,41	35,91	253
	Bravar-za-varivač	3	51,29	34,80	228
	Automehaničar	3	51,28	31,56	915
	Zavarivač	3	50,32	33,00	128
	Metalostrugar numerički upravljenih mašina	3	50,30	37,99	15
	Metalostrugar	3	49,91	42,52	19
	Mašinbravar	3	49,00	38,65	45
	Mehaničar medicinske i laboratorijske opreme	3	48,73	43,88	8
	Mehaničar radnih mašina	3	48,19	45,06	3
	Autolimar	3	47,66	34,01	45
	Instalater	3	47,65	36,69	57
	Bravar	3	46,80	34,16	72
	Mehaničar privredne mehanizacije	3	46,76	35,92	37
	Mehaničar hidraulike i pneumatike	3	45,03	39,56	6
	Mehaničar gaso i pneumo energetskih postrojenja	3	42,31	42,31	1
	Tehničar hidraulike i pneumatike	4			
	Alatničar	3			

Mašinstvo i obrada metala	Precizni mehaničar	3			
	Brodomehaničar	3			
	Operator mašinske obrade				
Elektrotehnika	Elektrotehničar informacionih tehnologija-Ogled	4	89,70	54,60	621
	Administrator računarskih mreža	4	81,45	50,83	397
	Elektrotehničar multimedija	4	79,98	42,92	357
	Elektrotehničar računara	4	79,53	43,54	1819
	Elektrotehničar elektronike	4	78,13	59,83	237
	Elektrotehničar telekomunikacija	4	76,86	50,12	511
	Elektrotehničar procesnog upravljanja	4	74,83	37,41	300
	Elektrotehničar automatičke	4	73,79	51,44	128
	Tehničar mehatronike	4	72,27	46,48	559
	Elektrotehničar energetike	4	70,59	45,71	775
	Elektrotehničar za elektroniku na vozilima	4	69,84	50,46	395
	Elektrotehničar elektromotornih pogona	4	69,33	54,41	60
	Elektrotehničar za termičke i rashladne uređaje	4	67,74	50,34	201
	Monter telekomunikacijskih mreža	3	56,72	47,44	77
	Elektromehaničar za termičke i rashladne uređaje	3	55,79	38,60	253

Elektrotehnika	Električar	3	53,40	38,45	63
	Autoelektričar	3	52,90	34,05	287
	Elektroinstalater	3	52,66	33,51	249
	Elektromehaničar za mašine i opremu	3	51,98	38,76	54
	Elektromonter mreža i postrojenja	3	51,90	38,02	162
	Elektrotehničar radio i video tehnike	4			
	Elektrotehničar sa postrojenja	4			
Hemija, nemetali i grafičarstvo	Fotograf	4	77,32	59,09	78
	Tehničar oblikovanja grafičkih proizvoda	4	72,44	56,03	119
	Tehničar za industrijsku farmaceutsku tehnologiju	4	72,41	45,40	654
	Tehničar za grafičku prepremu	4	70,73	51,28	185
	Tehničar pripreme grafičke proizvodnje	4	70,65	65,58	30
	Hemijski laborant	4	67,68	37,39	211
	Tehničar za zaštitu životne sredine	4	66,91	41,78	753
	Hemijsko-tehnološki tehničar	4	65,74	48,69	155
	Tehničar grafičke dorade	4	65,38	52,81	60
	Tehničar štampe	4	65,32	50,21	81
	Tehničar za polimere	4	57,24	45,50	30
	Izrađivač celuloze i papira	3	57,00	43,19	9
	Sitoštampar	3	52,80	44,76	27
	Plastičar	3	52,01	40,09	13

Hemija, nemetali i grafičarstvo	Lakirer	3	48,39	38,91	30
	Izrađivač hemijskih proizvoda	3	45,04	37,38	23
Tekstilstvo i kožarstvo	Tehničar modelar kože	4	67,11	52,06	51
	Tehničar dizajna odeće	4	64,75	40,41	125
	Tehničar dizajna proizvoda od kože	4	62,82	50,41	30
	Modelar odeće	4	62,78	38,21	349
	Tekstilni tehničar	4	60,08	50,43	30
	Tehničar dizajna tekstilnih materijala	4	59,22	52,26	30
	Konfekcionar kože i krvna	3	57,06	42,44	15
	Konfekcionar tekstila-Ogled	4	52,84	38,94	15
	Tekstilni radnik	3	50,89	37,90	27
	Modni krojač-Ogled	3	49,96	36,20	95
	Obućar	3	48,17	33,56	40
	Mehaničar tekstilnih mašina	3	46,25	35,91	21
	Tehničar-modellar odeće	4			
	Konfekcionar-Krojač	3			
	Dizajner odeće-Ogled	4			
Geodezija i građevinarstvo	Dizajner tekstilnih materijala-Ogled	4			
	Dizajner proizvoda od kože-Ogled	4			
	Konfekcionar tekstila				
	Modni krojač				
Geodezija i građevinarstvo	Arhitektonski tehničar-Ogled	4	73,70	48,86	913
	Geodetski tehničar-Geometar	4	73,35	50,10	268

Geodezija i građevinarstvo	Građevinski tehničar za laboratorijska ispitivanja	4	64,71	59,31	15
	Građevinski tehničar za niskogradnju	4	63,89	46,56	270
	Tehničar za održavanje objekata-Ogled	4	61,35	50,00	48
	Građevinski tehničar za hidrogradnju	4	60,35	51,78	60
	Izvođač instalaterskih i završnih građevinskih radova	4	59,91	46,24	34
	Rukovalac građevinskom mehanizacijom	3	55,98	37,87	69
	Keramičar-teracer-pećar	3	54,86	43,60	32
	Monter suve gradnje	3	53,18	39,35	10
	Tesar	3	52,86	42,32	6
	Dekorater zidnih površina	3	47,85	37,81	48
	Armirač-Betonirac	3	46,64	42,01	5
	Zidar-Fasader	3	45,68	38,66	15
	Građevinski tehničar za visokogradnju	4			
	Hidrograđevinar	3			
	Krovopokrivač-Ogled	3			
	Arhitektonski tehničar				
Saobraćaj	Tehničar vazdušnog saobraćaja	4	94,68	91,75	60
	Tehničar vazdušnog saobraćaja za bezbednost	4	91,48	88,61	29

Saobraćaj	Tehničar vazdušnog saobraćaja za spasavanje	4	87,22	83,90	30
	Tehničar PTT saobraćaja	4	82,12	69,18	87
	Tehničar drumskog saobraćaja	4	75,63	44,85	1762
	Nautički tehničar-rečni smer	4	68,88	42,13	79
	Tehničar unutrašnjeg transporta	4	65,02	38,69	181
	Transportni komercijalist	4	63,14	46,44	57
	Saobraćajno-transportni tehničar	4	60,38	36,75	90
	Tehničar vuče	4	59,65	46,51	75
	Vozač motornih vozila	3	57,76	37,19	1134
	Vozovođa	3	54,71	46,84	15
	Brodovođa	3	51,78	40,15	15
	Konduktér u železničkom saobraćaju	3	49,59	40,31	15
	Rukovalac sredstvima unutrašnjeg transporta	3	49,16	40,10	24
Trgovina, ugostiteljstvo i turizam	Nautički tehničar-pomorski smer	4			
	Turistički tehničar	4	73,85	41,86	1590
	Kulinarski tehničar	4	70,23	38,99	548
	Ugostiteljski tehničar	4	69,50	42,56	334
	Aranžer u trgovini	4	67,69	47,59	57
	Trgovinski tehničar	4	67,67	42,31	450
	Kuvar	3	59,10	29,43	1016
	Poslastičar	3	56,69	36,84	290
	Konobar	3	52,80	35,16	711
	Trgovac	3	52,33	33,41	761

Ekonomija, pravo i admin- istracija	Službenik u bankarstvu i osiguranju	4	83,01	50,09	310
	Pravni tehničar	4	81,23	51,60	856
	Finansijski administrator	4	78,73	44,54	1399
	Poslovni ad- ministrator	4	78,30	50,04	780
	Finansijski tehničar	4	76,77	48,76	531
	Tehničar obez- beđenja	4	76,65	54,11	240
	Ekonomski tehničar	4	76,58	43,59	3452
	Carinski teh- ničar	4	74,24	62,33	60
	Komercijalista	4	73,46	42,01	804
	Tehničar zaštite od požara	4	72,83	50,37	74
	Bankarski službenik-ogled	4			
Hidrometeo- rologija	Službenik osig- uranja-Ogled	4			
	Meteorološki tehničar	4	79,02	75,00	30
Zdravstvo i so- cijalna zaštita	Hidrološki tehničar	4	73,95	62,80	30
	Farmaceutski tehničar	4	93,48	56,62	795
	Zubni tehničar	4	90,78	80,61	320
	Pedijatrijska sestra-tehničar	4	89,96	62,59	389
	Medicinska sestra-tehničar	4	89,74	60,43	1989
	Fizioterapeuts- ki tehničar	4	89,65	76,06	544
	Laboratorijski tehničar	4	88,13	66,24	257
	Stomatološka sestra-tehničar	4	87,75	72,86	150
	Medicinska sestra-vaspitač	4	86,02	60,46	310
	Gine- kološko-akušer- ska sestra	4	85,43	52,58	350
	Kozmetički tehničar	4	81,04	60,40	209

Zdravstvo i socijalna zaštita	Sanitar-no-ekološki tehničar	4	80,53	61,46	139
	Maser	3	70,89	44,97	32
	Zdravstveni negovatelj	3	66,80	38,40	141
Ostala delatnost ličnih usluga	Scenski masker i vlasuljar	4	73,79	65,75	30
	Ženski frizer	3	59,01	34,84	644
	Pedikir i manikir	3	57,29	41,88	121
	Muški frizer	3	52,91	35,00	385
Gimnazija			88,12	33,64	16763
Kultura, umetnost i javno informisanje			73,95	38,36	637

PROGRAM ZA KREIRANJE OBRAZOVNIH POLITIKA
NA OSNOVU PODATAKA I REZULTATA ISTRAŽIVANJA



NEMANJA VUKSANOVIĆ

**KARAKTERISTIKE NASTAVNOG OSOBLJA U
OBRAZOVNOM SISTEMU SRBIJE:
ANALIZA ZARADE, RODNE ZASTUPLJENOSTI
I STAROSTI NASTAVNIKA PO OBRAZOVnim
NIVOIMA**

KARAKTERISTIKE NASTAVNOG OSOBLJA U OBRAZOVNOM SISTEMU SRBIJE: ANALIZA ZARADE, RODNE ZASTUPLJENOSTI I STAROSTI NASTAVNIKA PO OBRAZOVNIM NIVOIMA¹

Studija je sprovedena u okviru Programa za kreiranje obrazovnih politika na osnovu podataka i rezultata istraživanja, uz podršku Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Srbije i Tima za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Srbije, a koju je finansirala Švajcarska agencija za razvoj i saradnju.

SAŽETAK

Predmet studije jesu karakteristike nastavnog osoblja u obrazovnom sistemu Srbije. Ciljevi studije su da se za Srbiju po obrazovnim nivoima: utvrdi absolutna i relativna visina zarade nastavnika i stepen zadovoljstva nastavnika uslovima rada, ispita rodna zastupljenost i proveri postojanje rodne nejednakosti u nastavničkoj profesiji, kao i da se utvrdi starosna distribucija nastavnika. Značaj studije se ogleda u tome da je na osnovu rezultata ovakve analize moguće formulisati odgovarajuće mere reforme obrazovnog sistema, a koje bi se odnosile na zaradu, rodnu zastupljenost i starosnu distribuciju nastavnika u Srbiji. Metodološki pristup koji je zastupljen u ovoj studiji se bazira dominantno na kvantitativnom metodu. Analiza je primarno zasnovana na korišćenju podataka koji su dostupni javnosti i istraživačima kroz portal otvorenih podataka Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Srbije. Pri čemu su u analizi korišćeni i podaci drugih relevantnih institucija, poput UNESCO-a, OECD-a, Svetske banke, Republičkog zavoda za statistiku Srbije, Uprave za trezor Ministarstva finansija Srbije.

Rezultati studije ukazuju da je nastavnička profesija u Srbiji, posmatrano kako absolutni tako i relativni nivo zarade, nisko cenjena. Takođe, niska cenjenost profesije podučavanja uočljiva je i na osnovu TALIS istraživanja o percepcijama nastavnika o uslovima rada. Primetna je feminizacija profesije nastavnika u obrazovanju Srbije, posebno na nižim obrazovnim nivoima. Rezultati upućuju na činjenicu da rodna nejednakost nastavnika u pogledu određenih aspekata obrazovnog procesa, kao što su stručna sprema, tip ugovora, obima angažovanja i prosečna zarada, ne postoji ili je ona neznatna. Međutim, postoje naznake rodne nejednakosti po polu u pogledu obavljanja rukovođećih funkcija po obrazovnim nivoima, a koja se ogleda u nejednakim šansama muškaraca i žena u pogledu vršenja funkcije direktora škola ili dekana fakulteta. Posebno je izražen trend starenja nastavničke populacije na svim nivoima obrazovanja. Štaviše, starosna distribucija nastavnika u Srbiji imajući u vidu vrednost indeksa starosne distribucije odstupa od optimalne.

Preporuke kreatorima politike obrazovanja u cilju unapređenja kvaliteta obrazovnog procesa u Srbiji, shodno rezultatima studije, bi bile: sprovođenje obrazovne politike zapošljavanja manjeg broja nastavnika koji su visoko plaćeni, podizanje nivoa svesti o obrazovnom sistemu kao rodno ravnopravnoj organizaciji, intenziviranje napora za povećanjem atraktivnosti nastavničke profesije i donošenje planova za zamenu nastavnika koja sledi. U vezi sa prethodnim preporukama, mere koje bi trebalo sprovesti su: povećanje zarade nastavnika smanjenjem broja nastavnog osoblja, posebno onog sa nepunim radnim vremenom, ili sprovođenjem decentralizacije obrazovnog sistema, odnosno uvođenjem per capita finansiranja obrazovanja; podsticanje sindikata u obrazovanju i njihovih članova na promociji rodne jednakosti među nastavničkom populacijom i institucionalizacija jednakosti po polu u pogledu funkcija u obrazovanju donošenjem različitih strategija i akata; angažovanje marketinških agencija i agencija za regrutovanje kadrova koje bi izvršile analizu ponude obrazovanja u pogledu motivacije i prepreka u izboru profesije nastavnika. Dalji pravci ove studije mogli bi biti usmereni na: analiziranje kretanja broja učenika i broja nastavnika po školskim okruzima i nivoima obrazovanja, kako bi se precizno utvrdilo u kojim školama i na kojim predmetima postoji višak nastavnog osoblja; ispitivanje mogućnosti sprovođenja per capita finansiranja obrazovanja i efekata koje bi takvo finansiranje imalo po zaradu nastavnika; istraživanje ograničavajućih faktora koji postoje po pitanju mogućnosti žena da obavljaju rukovođeće funkcije u obrazovnom sistemu.

SADRŽAJ

1. UVODNA RAZMATRANJA: PREDMET, CILJ I STRUKTURA	6
2. OSNOVNE KARAKTERISTIKE OBRAZOVNOG SISTEMA SRBIJE: BROJ UČENIKA I BROJ NASTAVNIKA	9
3. NASTAVNICI U OBRAZOVNOM SISTEMU SRBIJE: ZARADA	14
4. NASTAVNICI U OBRAZOVNOM SISTEMU SRBIJE: RODNA ZASTUPLJENOST	25
5. NASTAVNICI U OBRAZOVNOM SISTEMU SRBIJE: STAROSNA DISTRIBUCIJA	35
6. ZAKLJUČAK: PREPORUKE I DALJI PRAVCI ISTRAŽIVANJA	44

SPISAK SKRAĆENICA KORIŠĆENIH U STUDIJI

BDP	Bruto domaći proizvod
BDP pc	Bruto domaći proizvod po glavi stanovnika
CPRE	Konzorcijum za istraživanje obrazovnih politika
EFA	Obrazovanje za sve
EU	Evropska unija
EUR	Oznaka za valutu evro
FTI	Inicijativa za brzo napredovanje
ILO	Inicijativa za brzo napredovanje
OECD	Inicijativa za brzo napredovanje
PPP	Jednake kupovne moći
RSD	Oznaka za valutu srpski dinar
TALIS	Međunarodno istraživanje učenja i nastave
UNESCO	Organizacija Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu
UNICEF	Fond Ujedinjenih nacija za decu
USD	Oznaka za valutu američki dolar

SPISAK SLIKA I TABELA U STUDIJI

Slika 2.1: Kretanje broja učenika (levo) i nastavnika (desno) u Srbiji po obrazovnim nivoima od 2010.do 2015.godine

Slika 3.1: Kretanje prosečne zarade u Srbiji za sve oblasti i za oblast obrazovanja i kretanje prosečne zarade nastavnika u osnovnom i srednjem obrazovanju za period maj 2015. - april 2016.godine

Slika 4.1: Veza između učešća nastavnika ženskog pola u 2010. i 2015.godini u osnovnom (levo) i srednjem obrazovanju (desno)

Slika 4.2: Veza između prosečne godišnje zarade nastavnika i učešća žena u nastavničkoj populaciji u osnovnom (levo) i srednjem obrazovanju (desno) u 2015.godini

Slika 4.3: Procentualna zastupljenost žena (levo) i muškaraca (desno) po obrazovnim nivoima i funkcijama u tim nivoima obrazovanja u Srbiji u 2015.godini

Slika 5.1: Kretanje prosečne starosti nastavnika posmatrano ukupno i prema polu u osnovnom (gore), srednjem (sredina) i visokom obrazovanju (dole) u Srbiji u periodu od 2010.do 2015.godine

Slika 5.2: Starosna distribucija nastavnika u osnovnom (gore), srednjem (sredina) i visokom obrazovanju (dole) u Srbiji u 2015.godini

Tabela 2.1: Kretanje broja učenika u Srbiji na svim obrazovnim nivoima u periodu od 2010. do 2015. godine

Tabela 2.2: Kretanje broja nastavnika u Srbiji na svim obrazovnim nivoima u Srbiji u periodu od 2010. do 2015.godine

Tabela 2.3: Vrednost učenika-nastavnik racia za Srbiju, Evropu u svet u periodu od 2010. do 2015.godine

Tabela 3.1: Izdvajanja za obrazovanje i priroda tih izdvajanja u Srbiji u periodu od 2010.do 2015.godine

Tabela 3.2: Prosječna mesečna zarada nastavnika u Srbiji iskazana u RSD za nivo osnovnog i srednjeg obrazovanja u 2015/2016.godini

Tabela 3.3: Prosječna mesečna zarada nastavnika u Srbiji, OECD zemljama, EU zemljama iskazana u USD ppp za nivo osnovnog i srednjeg obrazovanja u 2015/2016.godini

Tabela 3.4: Odnos prosečne godišnje zarade nastavnika i BDP pc u Srbiji, OECD zemljama, EU zemljama iskazan u USD ppp za nivo osnovnog i srednjeg obrazovanja u 2015/2016.godini

Tabela 3.5: Odnos prosečne mesečne zarade nastavnika i prosečne mesečne zarade u privredi u Srbiji u osnovnom i srednjem obrazovanju za period maj 2015. - april 2016.godine

Tabela 3.6: Procenat nastavnika u Srbiji koji se slaže ili se ne slaže sa navedenim izjavama sadržanim u upitnicima TALIS istraživanja iz 2013.godine

Tabela 4.1: Procenat nastavnika ženskog i muškog pola po obrazovnim nivoima u Srbiji u periodu od 2010.do 2015. godine

Tabela 4.2: Procenat nastavnika muškog i ženskog pola po obrazovnim nivoima prema stručnoj spremi u Srbiji u 2015. godini

Tabela 4.3: Procenat nastavnika ženskog i muškog pola po obrazovnim nivoima prema tipu ugovora u Srbiji u 2015. godini

Tabela 4.4: Procenat nastavnika muškog i ženskog pola po obrazovnim nivoima prema obimu angažovanja u Srbiji u 2015.godini

Tabela 4.5: Prosječna mesečna zarada nastavnika muškog i ženskog pola u osnovnom i srednjem obrazovanju Srbije u 2015/2016.godini

Tabela 4.6: Procenat nastavnika muškog i ženskog po kategorijama prosečne zarade u osnovnom i srednjem obrazovanju Srbije u 2015/2016.godini

Tabela 4.7: Broj i procenat nastavnika ženskog i muškog pola koji su na funkciji direktora ili dekana po obrazovnim nivoima u Srbiji u 2015.godini

Tabela 5.1: Prosječna starost nastavnika posmatrana ukupno i prema polu po obrazovnim nivoima u Srbiji i OECD zemalja za 2010. i 2015.godinu

Tabela 5.2: Procenat nastavnika po starosnim kategorijama po obrazovnim nivoima u Srbiji, OECD zemljama i EU zemljama u 2015.godini

Tabela 5.3: Procenat nastavnika muškog i ženskog pola po starosnim kategorijama po obrazovnim nivoima u Srbiji u 2015.godini

Tabela 5.4: Indeks starosne distribucije posmatran ukupno i prema polu po obrazovnim nivoima u Srbiji u 2015.godini

1.

UVODNA RAZMATRANJA

Brojne studije (e.g. Hanushek and Kimko, 2000; Lee and Barro, 2001; Willms, 2006; Woessmann and West, 2006) su poslednjih godina bile sprovedene s ciljem utvrđivanja kako kvalitetnije obrazovanje utiče na razvojne ishode nacionalnih ekonomija, i naročito, koji su to faktori koji doprinose poboljšanju kvaliteta obrazovanja. Teorijski, ali i empirijski, veza koja postoji između kvalitetnog obrazovanja, sa jedne strane, i zarade pojedinca i stope ekonomskog rasta, sa druge strane, je sasvim jasna. Bolji obrazovni ishodi su blisko povezani sa većim razvojnim potencijalima zemlje. Imajući u vidu rezultate ovih studija o značaju kvaliteta obrazovanja na mikro i makro nivou od posebne važnosti je sprovođenje reformi obrazovnih sistema u cilju poboljšanja obrazovnih postignuća. Da bi reforme bile sprovedene na odgovarajući način, kreatori politike obrazovanja moraju biti upoznati sa faktorima koji utiču na obrazovna postignuća učenika, odnosno determinantama kvaliteta obrazovanja. S tim u vezi, sve veći broj radova iz oblasti Ekonomije obrazovanja usmeren je na identifikovanje osnovnih determinanti kvaliteta obrazovanja.

Međutim, definisanje jedinstvenog načina za poboljšanje obrazovnih ishoda predstavlja i pored toga mnogo veći problem nego što se to na prvi pogled čini. Naime, nijedna opšta teorija o tome šta determiniše kvalitet obrazovanja nije bila empirijski potvrđena (UNESCO, 2005). Ono što otežava generalizaciju rezultata jesu pre svega kontekstualne razlike koje ograničavaju transferabilnost preporuka za unapređenje obrazovnog procesa iz jedne u drugu zemlju. Ali, bez obzira na činjenicu da obrazovni sistemi u različitim zemljama funkcionišu u različitim uslovima, jedan od faktora kvaliteta obrazovanja prema određenim studijama (e.g. OECD, 2011; UNICEF, 2011) koji zavređuje pažnju kreatora obrazovne politike jesu zaposleni u obrazovanju, a posebno nastavno osoblje. Drugim rečima, kako bi reforma obrazovnog sistema bila sprovedena na odgovarajući način, a u cilju unapređenja kvaliteta obrazovnog procesa, neophodno je sprovesti analizu karakteristika nastavnog osoblja.

Jedna od karakteristika jeste zarada nastavnika, koja je od posebne važnosti imajući u vidu i činjenicu da se najveći deo izdataka za obrazovanje odnosi upravo na zarade zaposlenih. Relativno niska zarada nastavnika u određenoj zemlji ukazuje na činjenicu da je nastavnička profesija nisko cenjena. To posledično ima negativne implikacije i na kvalitet obrazovnog procesa u toj zemlji. Naime, u literaturi (e.g. Dolton and Marcenaro-Gutierrez, 2011) postoje dva potencijalna objašnjenja postojanja jake veze između zarade nastavnika i obrazovnih ishoda. Prvo objašnjenje počiva na stavu da veća zarada nastavnika čini profesiju podučavanja konkurentnijom. Odnosno, veća zarada nastavnika će nastavnicima pružiti značajan podsticaj za kontinuirano poboljšanje, kako bi do posla došli ili kako bi ga zadržali, što će posledično uticati i na bolje obrazovne performanse učenika. Drugo objašnjenje se zasniva na tome da će veća zarada nastavnika poboljšati njihov relativni položaj u ukupnoj distribuciji zarada u zemlji, promovišući na taj način profesiju podučavanja. Kako rezultat boljeg relativnog položaja, sve veći broj diplomaca će željeti da dođe do posla nastavnika, što će ovu profesiju učiniti selektivnijom u pogledu kvalifikacija i iskustva. Odnosno, veća zarada će privlačiti kvalitetnije diplomce pa će i rezultati obrazovnog procesa biti bolji.

Važna karakteristika zaposlenih u obrazovanju jeste i pol, koja ukazuje na rodnu zastupljenost zaposlenih po nivoima obrazovanja. Pitanje rodne zastupljenosti je važno jer može ukazati na eventualno postojanje nejednakosti među polovima. To jest, analiza rodne zastupljenosti nastavnika po nivoima obrazovanja može ukazati na fundamentalni disbalans zaposlenih u obrazovnom sistemu, kao i na nejednakost uslova rada. Rodna jednakost zaposlenih u obrazovanju važna je iz nekoliko razloga: prvo, rodna jednakost, generalno, predstavlja prioritet u međunarodnoj razvojnoj strategiji, i drugo, nastavnička profesija imaju ključnu ulogu u prenošenju različitih vrednosti, pa i vrednosti rodne jednakosti, te razvoju ljudskog potencijala. Prema izveštaju Ujedinjenih nacija iz 2015. godine, rodna nejednakost zaposlenih u obrazovanju se manifestuje u mnogim aspektima obrazovanja, uključujući pristup, uspeh, izbor i šanse u obrazovnom procesu. Za nastavničku profesiju, prema pomenutom izveštaju, je karakteristično da sa rastom obrazovnog nivoa opada procenat zaposlenih žena. Naime, nastavnici ženskog pola dominiraju u osnovnom i srednjem obrazovanju, dok nastavnici muškog pola dominiraju u visokom obrazovanju. Takođe, u izveštaju Međunarodne organizacije rada iz 2010. godine ističe se da što je izraženija feminizacija određene profesije, to je verovatnije da će zaposleni u toj profesiji bili slabije plaćeni. Stoga, postojanje rodne nejednakosti može predstavljati jedno od objašnjenja relativno niske zarade zaposlenih u osnovnom i srednjem obrazovanju, što potvrđuje značaj pitanja rodne zastupljenosti nastavnika.

Starost nastavnika predstavlja takođe važnu karakteristiku zaposlenih u obrazovanju koja u poslednjih nekoliko godina dobija na značaju. Kreatori obrazovnih politika velikog broja zemalja su upozorili na poseban problem koji se može javiti u vezi sa ponudom nastavnika, kako u pogledu kvantiteta tako i u pogledu kvaliteta, u slučaju dominantog broja nastavnika koji pripadaju višim starosnim grupama. Takođe, u OECD studiji iz 2005. godine su istaknuti rizici u vezi sa starenjem nastavnog osoblja, a koji se odnose na moguće povećanje troškova u obrazovanju i to troškova regrutovanja mlađih nastavnika i troškova obuke starijih nastavnika. U pomenutom izveštaju se navodi i da je među zemljama članicama OECD-a primetan rastući trend starosti nastavnika na svim obrazovnim nivoima. Na primer, prosečna starost nastavnika u poslednjoj deceniji se godišnje povećavala za jedan mesec. Samo nekoliko zemalja je uspelo da usvojenim merama u okviru reforme obrazovanja smanji prosečnu starost nastavnika. Štaviše, definisanje optimalne starosne strukture nastavnog osoblja u velikoj meri otežavaju različiti obrazovni sistemi i različite mere obrazovnih politika koje oblikuju starosnu distribuciju nastavnika određene zemlje, što predstavlja dodatni problem.

Imajući u vidu sve prethodno navedene činjenice, definisani su predmet i cilj ove studije. Predmet studije jesu karakteristike nastavnog osoblja u obrazovnom sistemu Srbije. Preciznije, biće analizirana zarada, pol i starost nastavnika u Srbiji. Ciljevi studije jesu da se za Srbiju po obrazovnim nivoima: utvrdi apsolutna i relativna visina zarade nastavnika i stepen zadovoljstva nastavnika uslovima rada, ispita rodna zastupljenost i proveri postojanje rodne nejednakosti u nastavničkoj profesiji, kao i da se utvrdi starosna distribucija nastavnika. Naime, niska zarada i nazadovoljstvo uslovima rada, postojanje rodne nejednakosti i starenje nastavnika mogu imati negativne implikacije po kvalitet obrazovanja. S tim u vezi, analiza navedenih karakteristika nastavnog osoblja će omogućiti kreatorima obrazovne politike bolje sagledavanje stanja u srpskom obrazovnom sistemu. Značaj studije se ogleda u tome da je na osnovu rezultata ovakve analize moguće formulisati odgovarajuće mere

reforme obrazovnog sistema, a koje bi se odnosile na zaradu, rodnu zastupljenost i starosnu distribuciju nastavnika u Srbiji. Pri čemu treba istaći da ovako formulisane mere koje se odnose na karakteristike nastavnog osoblje jesu samo deo znatno šireg korpusa mera unapređenja kvaliteta obrazovanja. Odnosno, prilikom razmatranja reforme obrazovnog sistema Srbije u obzir moraju biti uzeti svi segmenti obrazovnog procesa, a ne samo onaj koji se tiče nastavnika. Shodno tome, analizu zarade, pola i starosti nastavnika po obrazovnim nivoima u Srbiji treba posmatrati kao jedan element šireg kontekstualnog okvira sistema obrazovanja.

Metodološki pristup koji je zastupljen u ovoj studiji se bazira dominantno na kvantitativnom metodu. Naime, pored različitih metoda deskriptivne statistike, koji se odnose na grafičko i tabelarno prikazivanje podataka u vezi sa karakteristikama nastavnog osoblja u Srbiji, za opis uočenih problema i donošenje odgovarajućih zaključaka biće korišćeni i složeniji statistički metodi. Analiza će biti primarno zasnovana na korišćenju podataka koji su dostupni javnosti i istraživačima kroz portal otvorenih podataka Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Srbije. Pri čemu će u analizi biti korišćeni i podaci drugih relevantnih institucija, poput UNESCO-a, OECD-a, Svetske banke, Republičkog zavoda za statistiku Srbije, Uprave za rezor Ministerstva finansija Srbije.

Strukturu ove studije čini šest delova. Nakon uvodnog razmatranja, u drugom delu biće analizane karakteristike obrazovnog sistema Srbije, tj. biće izvršena analiza broja učenika i broja nastavnika u obrazovnom sistemu. Nakon toga, treći deo biće posvećen analizi zarade nastavnika, koja predstavlja važnu karakteristiku nastavnog osoblja imajući u vidu deo izdataka za obrazovanje koji se odnosi upravo na zarade. Apsolutno posmatrano biće analizirano kretanje visine zarade nastavnika po obrazovnim nivoima. Takođe, relativno posmatrano biće uspostavljena relacija između zarade nastavnika i bruto domaćeg proizvoda po glavi stanovnika, kao i između zarade nastavnika i zarade u ukupnoj privredi. Pored zarade nastavnika, u svrhe detaljnije analize cenjenosti nastavničke profesije biće ispitani rezultati TALIS istraživanja iz 2013.godine u kojem je i Srbija učestvovala. Potom će u četvrtom delu biti utvrđen procenat nastavnika muškog i ženskog pola po svim obrazovnim nivoima, odnosno biće ispitana stepen feminizacije nastavničke profesije u obrazovnom sistemu Srbije. Pored analize rodne zastupljenosti nastavnika kako po obrazovnim nivoima, tako i po funkcijama u okviru istog obrazovnog nivoa, biće ispitano i postojanje rodne nejednakosti po pitanju uslova rada. Preciznije, za sva tri obrazovna nivoa biće analizirane razlike između nastavnika muškog i ženskog pola koje se tiču stručne spreme, tipa ugovora i obima angažovanja. Pored toga, za nivo osnovnog i srednjeg obrazovanja, usled nedostupnih podataka koji se odnose na visoko obrazovanje, analiziraćemo razlike u visini zarade nastavnika muškog i ženskog pola. Treba imati u vidu da je fokus analize ispitivanje eventualnog postojanja i stepena rodne nejednakosti, a ne implikacije koje rodna nejednakost nastavnika može imati na obrazovna postignuća učenika. U petom delu će biti utvrđena prosečna starost nastavnika po obrazovnim nivoima u Srbiji. Drugim rečima, biće određena procentualna zastupljenost mlađih nastavnika, tj. nastavnika sa 30 i manje godina starosti, i procentualna zastupljenost starijih nastavnika, tj. nastavnika sa 50 i više godina starosti. Takođe, biće izračunat indeks starosne distribucije nastavnika i tako izračunata vrednost indeksa biće upoređena sa optimalnom vrednošću koja je definisana od strane OECD-a. Na taj način biće ispitano da li starosna struktura nastavnika u Srbiji odstupa i u kojoj meri od optimalne. Poslednji deo ove studije biće posvećen zaključnim razmatranjima i preporukama za kreatore obrazovne politike u Srbiji.

2.

OSNOVNE KARAKTERISTIKE OBRAZOVNOG SISTEMA SRBIJE: BROJ UČENIKA I BROJ NASTAVNIKA

Zabrinutost kreatora obrazovne politike po pitanju neusklađenosti tražnje za obrazovanjem i ponude obrazovanja je poslednjih nekoliko decenija postala posebno izražena, kako u razvijenim zemljama tako i u zemljama u razvoju. Ove neusklađenosti se mogu javiti u nekoliko različitih oblika. U nekim zemljama je prisutan trend smanjenja broja učenika, pri čemu je primetno povećanje broj nastavnika, tako da postoji višak nastavnog osoblja. U drugim zemljama je pak uočljiv trend povećanja broja učenika, dok se istovremeno smanjuje broj nastavnika u obrazovanju, što rezultira pojmom manjka nastavnog osoblja. Neusaklađenost tražnje i ponude u oblasti obrazovanja, posmatrano na dugi rok, može imati nesagledivo negativne implikacije po kvalitet obrazovnog procesa u zemljama u kojima je takva neusaklađenost prisutna. S tim u vezi, sve veći broj zemalja, ali i međunarodnih organizacija, vrši analizu tražnje i ponude u obrazovnim sistemima (UNESCO, 2006).

Promene u populaciji učenika se razlikuju među zemljama i regionima. Prema proceni Ujedinjenih nacija, u periodu između 2000. i 2005.godine broj učenika u regionu Saharske Afrike je porastao za oko 10%, dok je u broj učenika u regionu Centralne i Istočne Evrope opao za skoro 15%. Takođe, promene u učeničkoj populaciji ne slede ustaljen obrazac kretanja. Tako je, na primer, u regionu Zapadne Evrope i Severne Amerike početkom devedesetih godina prošlog veka došlo do dramatičnog pada broja učenika, ali je poslednjih godina primetan oporavak, tako da zemlje ovih regiona beleže rast populacije učenika.

U Srbiji je u osnovnom obrazovanju prisutan negativan trend kretanja broja učenika, tako da se u periodu od 2010. do 2015.godine populacija učenika kontinuirano smanjuje. Na nivou osnovnog obrazovanja u posmatranom periodu je došlo do smanjenja broja učeničke populacije za oko 35.000, što predstavlja procentualan pad od 5,64%. Sličan trend uočljiv je u srednjem obrazovanju, gde je u periodu od 2010.do 2015.godine došlo do smanjenja broja učenika sa oko 285.000 na oko 270.000, što predstavlja smanjenje populacije učenika za 15.000, ili procentualan pad od 5,55%. U navedenom periodu jedino se na nivou visokog obrazovanja može uočiti pozitivan trend kretanja broja učenika, gde je iz godine u godinu broj učenika sve veći. U periodu od 2010. do 2015.godine broj učenika u visokom obrazovanju je povećan za oko 15.000, tako da je poslednjih godina došlo je do rasta učeničke populacije na ovom obrazovnom nivou za oko 6,29%.

Tabela 2.1: Kretanje broja učenika u Srbiji na svim obrazovnim nivoima u periodu od 2010. do 2015. godine

Godina	Broj učenika u osnovnom obrazovanju	Broj učenika u srednjem obrazovanju	Broj učenika u visokom obrazovanju
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
PROMENA (U %)	-5,64	-5,55	+6,29

Izvor: Republički zavod za statistiku Srbije (<http://webrzs.stat.gov.rs>)

Pored analize kretanja broja učenika, potrebno je analizirati kretanje broja nastavnika u cilju ispitivanja odgovaranja ponude obrazovanja na fluktuacije tražnje za obrazovanjem. Posmatrano na svetskom nivou od sedamdesetih godina prošlog veka do početka ovog veka može se uočiti povećanje nastavnog osoblja na svim obrazovnim nivoima. U tom periodu broj nastavnika u osnovnom i srednjem obrazovanju je porastao za više od 54 miliona. Ovakvo kretanje broja nastavnika u najvećem broju slučajeva odgovara kretanju broja učenika. Na primer, povećanje broja nastavnika u slučaju regiona Južne i Zapadne Azije korespondira povećanju učeničke populacije. Jedino je u regionu Centralne i Istočne Evrope, u navedenom periodu, došlo do smanjenja nastavnog osoblja kao posledica smanjenja broja učenika (UNESCO, 2006).

Trend kretanja broja nastavnika u Srbiji je pozitivan u slučaju sva tri obrazovna nivoa. Naime, u periodu od 2010. do 2015. godine broj nastavnika u osnovnom obrazovanju je povećan za oko 2.000, u srednjem obrazovanju je povećan za nešto više od 1.000, dok je u visokom obrazovanju povećan za oko 500. Procentualno ovaj rast nastavnog osoblja u osnovnom, srednjem i visokom obrazovanju iznosi 4,92 %, 5,47 % i 3,96 %, respektivno. Pri čemu treba imati u vidu da je reč o kretanju ukupnog broja nastavnika, tj. nastavnika sa punim i nastavnika sa nepunim radnim vremenom. Ukoliko se posmatra isključivo kretanje broja nastavnika sa punim radnim vremenom, može se zapaziti da je u navedenom periodu u osnovnom i srednjem obrazovanju njihov broj opao za oko, redom, 16,14% i 11,58%, dok je u visokom obrazovanju njihov broj porastao za nešto manje od 7%. S tim u vezi, može se zaključiti da je u periodu od 2010. do 2015. godine povećan broj nastavnika sa nepunim radnim vremenom u osnovnom i srednjem, a smanjen broj nastavnika sa nepunim radnim vremenom u visokom obrazovanju.

Tabela 2.2: Kretanje broja nastavnika u Srbiji na svim obrazovnim nivoima u Srbiji u periodu od 2010. do 2015.godine

	Broj nastavnika u osnovnom obrazovanju		Broj nastavnika u srednjem obrazovanju		Broj nastavnika u visokom obrazovanju	
Godina	ukupno	sa punim radnim vremenom	ukupno	sa punim radnim vremenom	ukupno	sa punim radnim vremenom
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
Promena (u %)	+4,92	-16,14	+5,47	-11,58	+3,96	+6,97

Izvor: Republički zavod za statistiku Srbije (<http://webrzs.stat.gov.rs>)

Jedan od indikatora koji omogućava poređenje kretanja broja učenika i broja nastavnika jeste učenik-nastavnik racio. Broj i distribucija nastavnika po obrazovnim nivoima predstavlja važan parametar obrazovne politike koji omogućava kreatorima politike obrazovanja determinisanje kvaliteta obrazovanja. Učenik-nastavnik racio se često koristi kao indikator broja i distribucije nastavnika, koji reflektuje kapacitet ljudskih resursa u obrazovnim sistemima. Visoka vrednost učenik-nastavnik racia može ukazivati na preopterećenost kapaciteta ljudskih resursa, dok niska vrednost učenik-nastavnik racia može signalizirati na višak ovih kapaciteta. Prema podacima Svetske banke učenik-nastavnik racio je od početka devedesetih godina prošlog veka do početka dve hiljaditih godina ovog veka u najvećem broju regiona ostao nepromenjen ili je neznatno porastao.

U slučaju Srbije učenik-nastavnik racio je 2010.godine iznosio 11,8:1, 9,66:1 i 15,3:1 za nivo osnovnog, srednjeg i visokog obrazovanja, respektivno. Vrednost učenik-nastavnik racia je od 2010. do 2015.godine u oblasti osnovnog i srednjeg obrazovanja kontinuirano opadala, dok je u oblasti visokog obrazovanja kontinuirano rasla.Tako je učenik nastavnik-racio 2015.godine, redom, za nivo osnovnog, srednjeg i visokog obrazovanja iznosio 10,6:1, 8,6:1 i 15,6:1. S tim u vezi, u posmatranom periodu vrednost učenik-nastavnik racia je opala u osnovnom obrazovanju za 9,9%, opala u srednjem obrazovanju za 10,4%, a porasla u visokom obrazovanju za 2,2%. Ovakva kretanja mogu ukazivati potencijalno na to da je u oblasti osnovnog i srednjeg obrazovanja prisutan višak ljudskih kapaciteta, dok je za oblast visokog obrazovanja karakteristična preopterećenost ljudskih kapaciteta.

Tabela 2.3: Vrednost učenika-nastavnik racia za Srbiju, Evropu u svetu u periodu od 2010. do 2015.godine

		GODINA	2010	2011	2012	2013	2014	2015	PROM-ENA (U %)
Srbija	Osnovno obrazovanje	11,81	11,62	11,06	10,78	10,75	10,63	-9,91	
	Srednje obrazovanje	9,66	9,47	9,30	9,14	9,04	8,65	-10,45	
	Visoko obrazovanje	15,31	15,38	15,41	15,44	15,84	15,65	+2,22	
Evropa	Osnovno obrazovanje	12,12	12,08	12,22	12,29	12,36	ND	+2,0	
	Srednje obrazovanje	11,05	11,09	11,11	11,54	11,78	ND	+6,7	
	Visoko obrazovanje	PODACI NISU DOSTUPNI							
Svet	Osnovno obrazovanje	5,52	5,54	5,55	5,77	5,89	ND	+6,7	
	Srednje obrazovanje	15,94	16,26	16,23	17,84	17,74	ND	+11,3	
	Visoko obrazovanje	PODACI NISU DOSTUPNI							

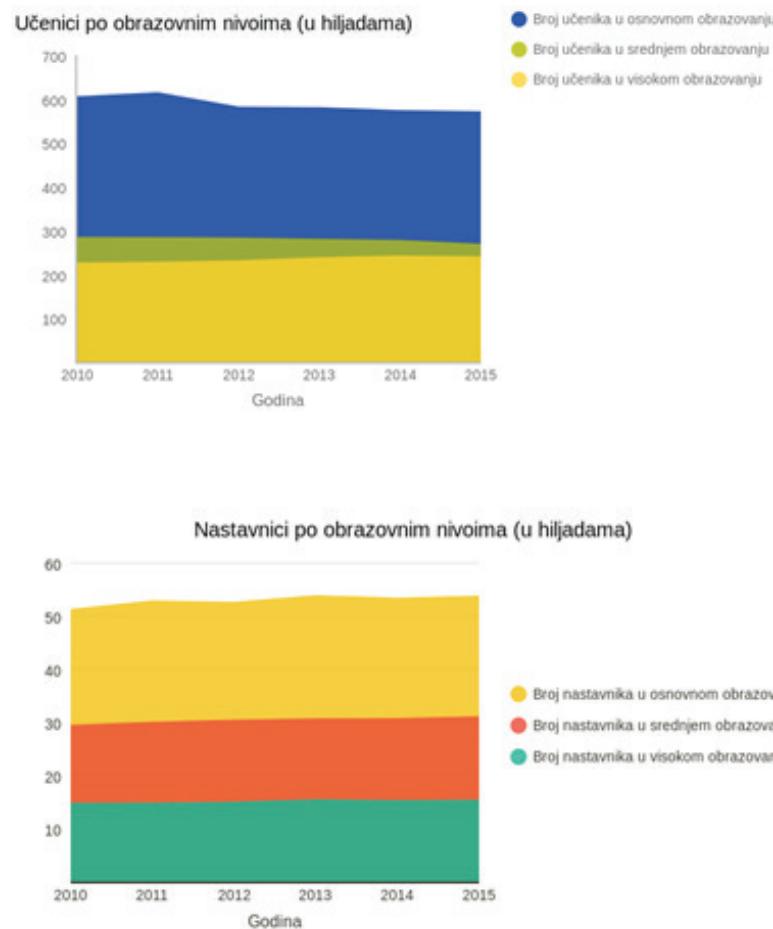
nd - podaci nisu dostupni

Napomene:

Podaci o broju nastavnika na svim obrazovnim nivoima se odnose na ukupan broj nastavnika, odnosno nastavnike sa punim i nepunim radnim vremenom

Na osnovu prethodne analize može se zaključiti da u slučaju Srbije postoji neusklađenost između tražnje za obrazovanjem i ponude obrazovanja, odnosno kretanja broja učenika i broja nastavnika. Navedena neusklađenost prisutna je, ne istim intenzitetom i ne u velikoj meri, na sva tri obrazovna nivoa. U periodu od 2010. do 2015.godine i pored negativnog trenda kretanja broja učenika u osnovnom i srednjem obrazovanju, porastao je ukupan broj nastavnika na ovim nivoima, što je rezultiralo smanjenjem vrednosti učenik-nastavnik racia. S druge strane, u tom periodu kretanje broja učenika i nastavnika u visokom obrazovanju je karakteristično po pozitivnom trendu, pri čemu je procentualno povećanje broja učenika bilo veće od procentualnog povećanja broja nastavnika, posledično povećavajući vrednost učenik-nastavnik racia. Ovo ukazuje na potrebu kreatora obrazovne politike u Srbiji za usklađivanjem tražnje i ponude u oblasti obrazovanja, budući da je u osnovnom i srednjem obrazovanju primetan višak nastavnog osoblja, koji se prevashodno odnosi na nastavnike sa nepunim radnim vremenom, dok je u visokom obrazovanju uočljiv manjak nastavnog osoblja.

Slika 2.1: Kretanje broja učenika (levo) i nastavnika (desno) u Srbiji po obrazovnim nivoima od 2005.do 2015.godine



Izvor: Prikaz autora na osnovu podataka Republičkog zavoda za statistiku Srbije (<http://webrzs.stat.gov.rs>)

3.

NASTAVNICI U OBRAZOVNOM SISTEMU SRBIJE: ZARADA

UNESCO u *EFA Monitoring Report 2005* navodi da je u mnogim OECD zemljama, kvalitet obrazovanja, meren rezultatima na međunarodno uporedivim testovima, poslednjih decenija opao iako su u mnogim slučajevima resursi uloženi u obrazovanje, odnosno izdvajanja po učeniku i nastavniku, bili i više nego udvostručeni. Povećanje izdvajanja za obrazovanje, posmatrano bilo kao procenat BDP-a bilo po učeniku, trebalo bi da poboljša kvalitet obrazovanja. Paradoksalno, rezultati navedenog izveštaja ukazuju da to nije bio slučaj. U velikom broju zemalja procentualno povećanje izdvajanja za obrazovanje nije bilo propraćeno odgovarajućim poboljšanjem kvaliteta obrazovnog procesa. U *EFA Monitoring Report 2005* se dalje spominje da je u periodu od 1970-1995. godine u 8 od 11 zemalja OECD-a u stvari došlo do pogoršanja kvaliteta obrazovnog procesa i pored toga što je u čak 6 zemalja povećanje izdvajanja za obrazovanje iznosilo i do 100%. Kao moguća objašnjenja ovog paradoksa mogu se izdvojiti sledeće činjenice. Prvo, u navedenom periodu treba istaći rastuću moć sindikata obrazovanja i poboljšanje položaja žena na tržištu rada, čime su najspasobnije pripadnice ženske populacije napustile profesiju podučavanja, i prešle na druge plaćenije poslove. Drugo, u posmatranom periodu procentualno povećanje BDP-a po glavi stanovnika, u slučaju nekih zemalja, bilo je veće od procentualnog povećanja izdvajanja po učeniku. Treće, zarade nastavnika su u navedenom periodu značajno bile uvećene s obzirom da one čine 60-90% ukupnih izdvajanja po učeniku. Međutim, u mnogim zemljama, zarade nastavnika bile su uvećane relativno manje nego zarade nekih drugih profesija. Posledično, nastavnici, iako su realno sredinom devedesetih godine bili u boljem položaju nego početkom sedamdesetih godina prošlog veka, su u stvari bili u relativno lošijem položaju u odnosu na druge profesije. Imajući u vidu značaj zarade kao motivacionog faktora ova činjenica može u velikoj meri da objasni pomenuti paradoks (Vuksanović, 2015). Stoga je poslednjih godina kroz različite studije u oblasti obrazovanja (e.g. Allegretto et al., 2011; UNICEF, 2011; OECD, 2016) istaknut značaj zarade nastavnika kao determinante kvaliteta obrazovnog procesa.

Prema podacima Republičkog zavoda za statistiku Srbije i Eurostata, u Srbiji se za obrazovanje u poslednjih pet godina posmatrano kao procenat BDP-a izdvaja oko 4%, što je manje od nivoa izdvajanja za obrazovanje u zemljama Evropske unije, gde se u proseku izdvaja oko 5,5% BDP-a. Ukoliko se posmatra izdvajanje za obrazovanje kao procenat ukupnih državnih izdataka u Srbiji se u periodu od 2010. do 2015. godine izdvajalo između 9 i 10,5%, što je na nivou izdvajanja za obrazovanje u zemljama Evropske unije. Posmatrano po obrazovnim nivoima, u navedenom periodu izdvajanje za osnovno obrazovanje kao procenat ukupnih državnih izdataka za obrazovanje je bilo najveće i iznosilo je nešto više od 45%, što odgovara donjoj granici preporučene vrednosti prema *EFA-FTI Progress Report 2004*. Međutim, u Srbiji se može uočiti negativan trend kretanja vrednosti izdvajanja za obrazovanja, posmatrano bilo kao procenat BDP-a bilo kao procenat ukupnih državnih

izdataka. Naime, u posmatranom periodu izdvajanje za obrazovanje kao procenat BDP-a je opalo za 15%, a izdvajanje za obrazovanje kao procenat ukupnih državnih izdataka je opalo za oko 13,4%. Ovakav trend kretanja vrednosti izdvajanja za obrazovanje u Srbiji nije u skladu sa preporukama međunarodnih organizacija, poput UNESCO-a ili UNICEF-a, a koje se odnose na povećanje izdvajanja za obrazovanje.

Od posebne važnosti jeste analiziranje prirode izdvajanja za obrazovanje, kako bi se sagledala struktura ovih izdvajanja. Ukupna izdvajanja za obrazovanje se prema prirodi, u skladu sa OECD klasifikacijom, mogu dekomponovati na tekući deo koji se odnosi na novčane kompenzacije nastavnog i nenastavnog osoblja, tekući deo koji se tiče ostalih izdvajanja koja nisu novčane kompenzacije nastavnog i nenastavnog osoblja, i kapitalni deo izdvajanja. Tekuća izdvajanja koja se odnose na novčane kompenzacije nastavnog i nenastavnog osoblja predstavljaju u svim zemljama najveći deo ukupnih izdvajanja za obrazovanje. Ova konstatacija važi i u slučaju Srbije. Tako se u Srbiji u periodu od 2010.do 2015.godine, prema podacima UNESCO-a, od ukupnih izdvajanja za obrazovanja u proseku oko tri četvrtine odnosilo na tekuće izdvajanje za novčane kompenzacije nastavnog i nenastavnog osoblja. Štaviše, u Srbiji je primetan rast ovih izdvajanja, budući da je 2010.godine na novčane kompenzacije nastavnog i nenastavnog osoblja odlazilo oko 75% ukupnih izvajanja za obrazovanje, a 2014. godine je na ta izdvajanja odlazilo oko 78%, što predstavlja rast od 4,7%. Iako podaci o tome koliki se deo od ukupnih izdvajanja za obrazovanje odnosi na novčane kompenzacije isključivo nastavnog osoblja nisu dostupni, može se pretpostaviti da izdvajanja za zarade nastavnika imaju veoma visok udeo.² Takođe, imajući u vidu da bi vrednost tekućih izdvajanja koja se odnose na novčane kompenzacije nastavnog i nenastavnog osoblja, prema preporuci *EFA-FTI Progress Report 2004*, trebalo da iznosi oko 70% ukupnih izdvajanja za obrazovanje, može se konstatovati da su u Srbiji posmatrana izdvajanja na nivou preporučene vrednosti.

Tabela 3.1: Izdvajanja za obrazovanje i priroda tih izdvajanja u Srbiji u periodu od 2010.do 2015.godine

Godina	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Prome-na (u %)
Izdvanjanje za obrazovanje kao % BDP-a	4,00	3,70	4,00	3,80	3,70	3,40	-15,00
Izdvanjanje za obrazovanje kao % ukupnih državnih izdataka	10,51	10,60	9,60	9,30	9,10	nd	-13,42
Tekuća izdvajanja za novčane kompenzacije nastavnog i nenastavnog osoblja kao % izdvajanja za obrazovanje	75,10	75,00	75,10	76,50	78,70	nd	+4,79

Izvor: Republički zavod za statistiku Srbije (<http://www.stat.gov.rs/>) i UNESCO (<http://data UIS.unesco.org/>)

2. Prepostavka je bazirana na činjenici da je nastavno osoblje kako brojnije tako i bolje plaćeno u odnosu na nenastavno osoblje.

Prethodna analiza ukazuje na to da zarada nastavnika predstavlja najveći pojedinačni trošak u oblasti obrazovanja. S tim u vezi, nije iznenađujuće da tema zarade nastavnika dobija na značaju u poslednjih nekoliko godina, posebno ako se tome pridoda i potreba konsolidacije javnih finansija velikog broja zemalja. Naime, rastući javni dug u ovim zemljama je podstakao kreatore politike obrazovanja na smanjivanje ukupnih državnih izdataka, pa samim tim i izdataka za obrazovanje. Budući da novčane kompenzacije predstavljaju važan element uslova rada, koje su od značaja za privlačenje, razvoj i zadržavanje kvalifikovanog nastavnog osoblja, kreatori obrazovne politike bi trebalo da sa puno pažnje analiziraju zaradu nastavnika u cilju obezbeđivanja kvaliteta podučavanja, sa jedne strane, i balansiranih izdvajanja za obrazovanje, sa druge strane (OECD, 2011).

U većini OECD zemalja zarada nastavnika raste sa nivoom obrazovanja u kojem je nastavnik zaposlen. Na primer, u Belgiji nastavnik zaposlen u srednjem obrazovanju sa 15 godina radnog iskustva zarađuje u proseku 30% veću zaradu u odnosu na nastavnika zaposlenog u osnovnom obrazovanju sa istim brojem godina radnog iskustva. U određenom broju OECD zemalja, pak, razlike u zaradi nastavnika zaposlenih na različitim nivoima obrazovanja su ili su neznatne ili ne postoje. U Japanu i Islandu, na primer, prosečna zarada nastavnika zaposlenog u srednjem obrazovanju veća je za oko 5% u odnosu na prosečnu zaradu nastavnika zaposlenog u osnovnom obrazovanju. U Grčkoj, Portugalu i Slovačkoj prosečna zarada nastavnika zaposlenog u osnovnom i srednjem obrazovanju je identična. Takođe, u većini OECD zemalja zarada nastavnika raste sa brojem godina radnog iskustva. Odložena novčana kompenzacija, koja nagrađuje zaposlenog za ostanak u radnoj organizaciji i za ostvarenje uspostavljenih kriterijuma performansi u toj radnoj organizaciji, se koristi u velikom broju zemalja prilikom definisanja strukture zarade nastavnika. U OECD zemljama prosečna zarada nastavnika u osnovnom i srednjem obrazovanju sa 10 i 15 godina radnog iskustva veća je za 25% i 35%, respektivno, u odnosu na prosečnu zaradu nastavnika na početku podučavanja u tim obrazovnim nivoima (OECD, 2016).

Jedna od poslednjih tema koje su bile predmet razmatranja kreatora obrazovne politike u zemljama regionalne Centralne i Istočne Evrope, uključujući i Srbiju, jeste zarada nastavnika. Zanemarivanje ove teme je na određeni način neshvatljivo ukoliko se ima u vidu kako visok javni dug zamalja pomenutog regiona, tako i činjenica da se skoro tri četvrtine ukupnih izdvajanja za obrazovanje odnosi upravo na zarade nastavnog osoblja. Prosečna mesečna bruto zarada nastavnika u Srbiji zaposlenog u osnovnom obrazovanju na početku rada, prema podacima Uprave za rezerv Ministarstva finansija za 2015. i 2016. godinu,³ je iznosila 53.570 RSD, dok je za nastavnika zaposlenog u srednjem obrazovanju ona iznosila 54.191 RSD. U osnovnom obrazovanju, za navedeni period, prosečna mesečna bruto zarada nastavnika sa 10 godina radnog iskustva iznosila je 62.291 RSD, a sa 15 godina radnog iskustva iznosila je 63.410 RSD. Što se tiče srednjeg obrazovanja, prosečna mesečna bruto zarada nastavnika sa 10 i 15 godina radnog iskustva iznosila je 62.449 RSD i 63.914 RSD, respektivno, prema posmatranim podacima. Na osnovu prethodno rečenog može se konstatovati sledeće. Prvo, prosečna zarada nastavnika ne raste sa rastom nivoa obrazovanja u kojem je nastavnik zaposlen. Drugo, prosečna zarada nastavnika raste sa povećanjem godina radnog iskustva. Ovo nije neočekivano budući da je zarada nastavnika u Srbiji određena na osnovu Uredbe

3. Dostupni podaci o zaradi nastavnika u osnovnom i srednjem obrazovanju se odnose na period maj 2015. - april 2016. godine, pri čemu podaci o zaradi nastavnika u visokom obrazovanju nisu dostupni. S tim u vezi, prosečna zarada nastavnika u osnovnom i srednjem obrazovanju računata je kao mesečni prosek za posmatrani period.

o koeficijentima za obračun i isplatu plata zaposlenih u javnim službama i Uputstva Uprave za trezor Ministarstva finansija Srbije o obračunu zarade nastavnika. Naime, ovom aktima zarada nastavnika u osnovnom i srednjem obrazovanju računa se kao količnik proizvoda broja časova za redovan rad, osnove za obračun i isplatu plata zaposlenih u obrazovanju, ukupnog koeficijenta, pedagoške norme, sa jedne strane, i proizvoda ukupnog broja sati i broja 100, sa druge strane.⁴ Pri čemu ukupni koeficijent predstavlja zbir osnovnog koeficijenta i dodatka na osnovni koeficijent po osnovu rukovođenja, starešinstva, rada u kombinovanim odeljenjima, rada u odeljenjima za decu ometenu u razvoju, specijalizacije i usavršavanja u pogledu stručne spreme. Takođe, ovako izračunata zarada uvećava se po osnovu godina radnog iskustva, tj. minilog rada, za 0,4% za svaku godinu radnog staža. Treba imati u vidu da Uredba ne predviđa različite koeficijente za nastavnike zaposlene u osnovnom i srednjem obrazovanju, te stoga razlike u visini zarade nastavnika u ovim obrazovnim nivoima ni ne mogu biti izražene.⁵

Tabela 3.2: Prosečna mesečna zarada nastavnika u Srbiji iskazana u RSD za nivo osnovnog i srednjeg obrazovanja u 2015/2016.godini

		Godina 2015/2016	Srbija	
Osnovno obrazovanje	RSD	početna zarada	53 570,97	
Srednje obrazovanje		zarada posle 10 godina iskustva	62 291,60	
		zarada posle 15 godina iskustva	63 410,68	
		početna zarada	54 191,54	
		zarada posle 10 godina iskustva	62 449,49	
		zarada posle 15 godina iskustva	63 914,54	

Izvor: Uprava za trezor Ministarstva finansija Srbije (<https://www.trezor.gov.rs/>)
Napomena: podaci o prosečnoj mesečnoj zaradi nastavnika se odnose na bruto iznos za nastavnike sa obimom angažovanja 100%

4. Za više detalja pogledati Uputstvo Uprave za trezor Ministarstva finansija Srbije o obračunu zarade nastavnika (http://www.trezor.gov.rs/uploads/news/4_49_3_49_obraisci%20lat.pdf).

5. Prema važećoj Uredbi o koeficijentima za obračun i isplatu plata zaposlenih u javnim službama, osnovni koeficijent iznosi 17,32, kako za nastavnike u osnovnom, tako i za nastavnike u srednjem obrazovanju. Taj koeficijent može biti uvećan, na primer, u visini od 20% ukoliko je nastavnik na funkciji direktora škole ili u visini od 4% ukoliko je nastavnik starešina odeljenja.

U svrhe komparacije zarade nastavnika u različitim zemljama, potrebno je zaradu nastavnika izraziti u jedinstvenoj valuti, najčešće američkim dolarima iste kupovne moći. Iskazano u USD ppp prosečna početna mesečna bruto zarada nastavnika u Srbiji je, prema podacima Uprave za trezor Ministarstva finansija za 2015. i 2016.godinu, a na osnovu proračuna autora, za zaposlenog u osnovnom obrazovanju iznosila oko 1.030 USD ppp, dok je za zaposlenog u srednjem obrazovanju iznosila oko 1.090 USD ppp. U poređenju sa OECD i EU zemljama iznos prosečne početne mesečne bruto zarade nastavnika u Srbiji zaposlenog u osnovnom i srednjem obrazovanju manji je do 2,5 puta. Naime, prosečna početna mesečna bruto zarada nastavnika zaposlenog u osnovnom i srednjem obrazovanju u OECD zemljama za 2015.godinu, prema Education at Glance Report 2016, iznosila je, redom, oko 2.650 USD ppp i 2.850 USD ppp. Nastavnik zaposlen u osnovnom i srednjem obrazovanju u EU zemljama za 2015.godinu u proseku je na početku podučavanja mesečno zarađivao, redom, bruto iznos od oko 2.620 USD ppp i 2.780 USD ppp. Ove razlike između prosečne mesečne bruto zarade nastavnika u Srbiji i prosečne mesečne bruto zarade nastavnika u OECD i EU zemljama postaju israženije sa rastom broj godina radnog iskustva. Nastavnik u Srbiji zaposlen u osnovnom obrazovanju sa 10 i 15 godina radnog iskustva je u posmatranom periodu u proseku zarađivao mesečno bruto iznos od oko 1.260 USD ppp i 1.280 USD ppp, respektivno. Skoro identične iznose je zarađivao nastavnik zaposlen u srednjem obrazovanju u Srbiji sa 10 i 15 godina radnog iskustva. Komparacije radi, u 2015. godini prosečna mesečna bruto zarada nastavnika zaposlenog u osnovnom i srednjem obrazovanju u OECD i EU zemljama nakon 10 godina radnog iskustva je bila do 2,8 puta, a nakon 15 godina radnog iskustva do 3 puta veća, u odnosu na onu koju je zaradio nastavnik u Srbiji sa identičnim radnim iskustvom.

Tabela 3.3: Prosečna mesečna zarada nastavnika u Srbiji, OECD zemljama, EU zemljama iskazana u USD ppp za nivo osnovnog i srednjeg obrazovanja u 2015/2016. godini

		Godina 2015/2016	Srbija	OECD zemlje	EU zemlje
Osnovno obrazovanje	u USD ppp	početna zarada	1 029,97	2 646,37	2 625,79
		zarada posle 10 godina iskustva	1 260,33	3 386,91	3 272,87
		zarada posle 15 godina iskustva	1 282,97	3 628,42	3 603,71
Srednje obrazovanje	u USD ppp	početna zarada	1 096,44	2 848,83	2 785,00
		zarada posle 10 godina iskustva	1 263,52	3 662,67	3 526,16
		zarada posle 15 godina iskustva	1 293,16	3 864,92	3 868,33

Izvor: Proračun autora na osnovu podataka Uprave za trezor Ministarstva finansija Srbije (<https://www.trezor.gov.rs/>) i Education at Glance Report 2016

Napomene:

- (1) podaci o prosečnoj mesečnoj zaradi nastavnika se odnose na bruto iznos za nastavnike sa obimom angažovanja 100%
- (2) podaci o prosečnoj mesečnoj zaradi nastavnika za OECD i EU zemlje se odnose na 2015.godinu, a za Srbiju se odnose na maj 2015.- april 2016.godine

Važan segment analize zarade nastavnika, pored analize prosečne zarade u absolutnim izrazima, jeste analiza prosečne zarade u relativnom izrazu. S tim u vezi, prosečna zarada nastavnika obično se stavlja u odnos sa BDP pc ili sa prosečnom zaradom drugih profesija. Stavljanjem u odnos prosečne zarade nastavnika i BDP pc u nekoj zemlji omogućava se standardizovanje komparacije tokom vremena i kontekstualizacija novčanih kompenzacija nastavnika u pogledu bogatstva te zemlje. Iznos koji neka zemlja ulaže u nastavnike relativno posmatrano u odnosu na njene raspoložive resurse predstavlja aproksimativan indikator vrednosti koju ta zemlja pripisuje oblasti obrazovanja. Za nivo osnovnog obrazovanja, u Južnoj Koreji i Turskoj je odnos prosečne godišnje zarade nastavnika sa 15 godina radnog iskustva i BDP pc najveći i iznosio je oko 2, dok je za nivo srednjeg obrazovanja taj odnos najveći u Nemačkoj i Južnoj Koreji i iznosio je nešto više od 2. Prosečna zarada nastavnika može se staviti i u odnos sa prosečnom zaradom drugih profesija, i to onih u kojima zaposleni imaju visoko obrazovanje, a vrednost tako dobijenog indikatora ukazuje na stepen privlačnosti bavljenja nastavničkom profesijom. Visoka vrednost odnosa prosečne zarade nastavnika i prosečne zarade ovako definisanih profesija ukazuje da će privlačnost bavljenja podučavanjem biti velika, dok niska vrednost navedenog odnosa nagoveštava malu privlačnost bavljenja podučavanjem. Obično zemlje sa visokim i niskim odnosnom prosečne zarade nastavnika i BDP pc teže da imaju, redom, visok i nizak odnos prosečne zarade nastavnika i prosečne zarade drugih profesija u kojima zaposleni imaju visoko obrazovanje. Premda, postoje određeni izuzeci u odnosu na ovu pravilnost. Na primer, u Južnoj Koreji je prvi odnos visok, a drugi nizak, dok je u Španiji obratno (OECD, 2011).

Odnos prosečne godišnje bruto zarade nastavnika i BDP pc, iskazan u USD ppp,⁶ u Srbiji za nivo osnovnog i srednjeg obrazovanja, prema podacima Uprave za trezor Ministarstva finansija za 2015. i 2016. godinu, a na osnovu proračuna autora, je bio identičan i iznosio je oko 1,1. Vrednost ovog odnosa ukazuje da je nastavnik zaposlen u osnovnom i srednjem obrazovanju Srbije na kraju godine zaradio u proseku malo veći iznos od onog koji je u proseku zaradio svaki stanovnik Srbije. Posmatrani odnos je u poređenju sa prosekom za OECD i EU zemlje bio nešto viši za nivo osnovnog obrazovanja, a nešto niži za nivo srednjeg obrazovanja. Pri čemu treba istaći da je BDP pc Srbije za oko 3 puta manji u odnosu na prosečan BDP pc za OECD i EU zemlje. Takođe, imajući u vidu da je preporučena vrednost odnosa prosečne godišnje zarade nastavnika i BDP pc, prema *EFA-FTI Progress Report 2004*, oko 3,5 može se zaključiti da je nastavnička profesija u Srbiji nisko cenjena, shodno vrednosti pomenutog indikatora.

Da bi se sagledala potpunija slika o prosečnoj zaradi nastavnika u Srbiji potrebno je analizirati njeno kretanje u poređenju za kretanjem prosečne zarade drugih profesija. Štaviše, prosečnu zaradu nastavnika bi trebalo uporediti sa prosečnom zaradom onih profesija u kojima zaposleni imaju visoko obrazovanje. Međutim, budući da takvi podaci za Srbiju nisu dostupni, analiza će biti zasnovana na komparaciji prosečne zarade nastavnika i prosečne zarade u ukupnoj privredi.

6. Prosečna godišnja zarada nastavnika u osnovnom i srednjem obrazovanju za Srbiju dobijena je kao proizvod prosečne zarade nastavnika u ovim obrazovnim nivoima sa dvanaest.

Tabela 3.4: Odnos prosečne godišnje zarade nastavnika i BDP pc u Srbiji, OECD zemljama, EU zemljama iskazan u USD ppp za nivo osnovnog i srednjeg obrazovanja u 2015/2016.godini

Godina 2015/2016		Prosečna godišnja zarada	BDP pc	Odnos prosečne godišnje zarade i BDP pc
		u USD ppp		
Srbija	Osnovno obrazovanje	15 171,36	13 720,90	1,11
	Srednje obrazovanje	15 289,92		1,11
OECD zemlje	Osnovno obrazovanje	42 086,50	39 886,40	1,06
	Srednje obrazovanje	45 167,25		1,13
EU zemlje	Osnovno obrazovanje	41 203,00	37 864,80	1,09
	Srednje obrazovanje	44 274,25		1,17

Izvor: Proračun autora na osnovu podataka Uprave za trezor Ministarstva finansija Srbije (<https://www.trezor.gov.rs/>) i Education at Glance Report 2016

Napomene:

- (1) podaci o prosečnoj godišnjoj zaradi nastavnika se odnose na bruto iznos za nastavnike sa obimom angažovanja 100%
- (2) podaci o prosečnoj godišnjoj zaradi nastavnika za OECD i EU zemlje se odnose na 2015.godinu, a za Srbiju se odnose na Maj 2015. - April 2016.godine

Prosečna mesečna bruto zarada nastavnika u osnovnom i srednjem obrazovanju u Srbiji, u periodu od maja 2015.do aprila 2016.godine, prema podacima Uprave za trezor Ministarstva finansija, je iznosila oko 55.000 RSD. Primetno je na osnovu kretanja prosečne mesečne bruto zarade nastavnika za oba obrazovna nivoa da značajnih fluktuacija u navedenom periodu nije bilo, odnosno da je zarada nastavnika stabilna. Ukoliko posmatramo prosečnu mesečnu bruto zaradu zaposlenog u Srbiji u oblasti obrazovanja, što uključuje kako nastavno tako i nenastavno osoblje na svim obrazovnim nivoima, prema podacima Republičkog zavoda za statistiku, u pomenutom periodu ona se kretala u intervalu od 55.000 do 60.000 RSD. Razlika između prosečne zarade nastavnika zaposlenog u osnovnom i srednjem obrazovanju i zaposlenog u oblasti obrazovanja je neznatna. Pri čemu treba imati u vidu i činjenicu da prosečnu zaradu zaposlenog u oblasti obrazovanja podiže vrednost prosečne zarade nastavnika u visokom obrazovanju, a spušta vrednost prosečne zarade nenastavnog osoblja. U Srbiji se, u periodu od maja 2015.do aprila 2016.godine, prosečna mesečna bruto zarada za sve oblasti privrede, prema podacima Republičkog zavoda za statistiku, kretala u rasponu od 60.000 do 70.000 RSD. Može se uočiti u kretanju prosečne zarade za sve oblasti privrede postojanje značajnih fluktuacija u analiziranom periodu, što je donekle uobičajeno. Razlog ovih fluktuacija može biti izražena sezonska komponenta u pojedinim oblastima privrede, koja u nekim mesecima dovodi do značajnog porasta, a u

drugim mesecima do značajnog pada prosečne zarade u privredi. Komparacijom kretanja prosečne zarade nastavnika u osnovnom i srednjem obrazovanju i prosečne zarade za sve oblasti privrede može se primetiti da je u posmatranom periodu prosečna zarada koju je ostvario nastavnik manja od prosečne zarade koju je ostvario zaposleni u privredi. Štaviše, razlika u prosečnoj zaradi nastavnika i prosečnoj zaradi zaposlenog u privredi je određenim mesecima dostizala iznos od 10.000 RSD. Prethodno upućuje na zaključak da je, imajući u vidu kretanje prosečne mesečne bruto zarade u privredi, nastavnička profesija nisko cenjena. Ova konstatacija potvrđuje prethode stavove iznete u vezi sa odnosom prosečne godišnje bruto zarade nastavnika i BDP pc.

Slika 3.1: Kretanje prosečne mesečne zarade u Srbiji za sve oblasti i za oblast obrazovanja i kretanje prosečne mesečne zarade nastavnika u osnovnom i srednjem obrazovanju za period Maj 2015. - April 2016.godine



Izvor: Prikaz autora na osnovu podataka Uprave za trezor Ministarstva finansija Srbije (<https://www.trezor.gov.rs/>)

Napomene:

- (1) podaci o prosečnoj mesečnoj zaradi nastavnika se odnose na bruto iznos za sve nastavnike
- (2) podaci o prosečnoj mesečnoj zaradi za oblast obrazovanja i sve oblasti privrede se odnose na bruto iznos

Vrednost dobijena stavljanjem u odnos prosečne mesečne bruto zarade nastavnika u osnovnom obrazovanju i prosečne mesečne bruto zarade za sve oblasti privrede je u periodu od maja 2015. do aprila 2016.godina iznosila oko 90. Preciznije, vrednost ovog indikatora se u posmatranom periodu kretala od 80 do 100, ali nije prelazila 100. Na primer, u mesecu poput decembra 2015.godine pomenuti odnos je iznosio 80, što znači da je prosečna zarada koju je ostvario nastavnik zaposlen u osnovnom obrazovanju bila manja za 20% u odnosu na prosečnu zaradu zaposlenog u privredi. U mesecu poput januara 2016.godine ovaj odnos je iznosio 100, što znači da je prosečna zarada koju je ostvario nastavnik zaposlen u osnovnom obrazovanju bila jednaka prosečnoj zaradi zaposlenog u privredi. Slične vrednosti odnosa

prosečne zarade nastavnika i prosečne zarade za sve oblasti privrede mogu se uočiti i u srednjem obrazovanju, što ne iznenaduje budući da se prosečna zarada nastavnika u osnovnom i srednjem obrazovanju ne razlikuje značajno.

Potrebno je izvršiti komparaciju ovako dobijenih vrednosti za nastavnike u osnovnom i srednjem obrazovanju sa vrednostima za ostale oblasti privrede. Na jednoj strani su oblasti saobraćaja, finansija, državne uprave, snabdevanja električnom energijom, gasom i parom, kao i informisanja koje su karakteristične po tome što je u posmatranom periodu odnos prosečne mesečne bruto zarade ostvaren u navedenim oblastima i prosečne mesečne bruto zarade za sve oblasti privrede prelazio vrednost 100. Dakle, zaposleni u ovim oblastima su ostvarili prosečnu zaradu veću od one koja je prosečno ostvarena za sve oblasti privrede. Štaviše, u pojedinim mesecima u oblastima poput finansija i informisanja vrednost pomenutog indikatora je iznosila i do 200. S tim u vezi, ova vrednost znači da je zaposleni u oblasti finansija i informisanja u tim mesecima u proseku ostvario zaradu koja je do 100% veća u odnosu na onu koja je u proseku ostvarena za sve oblasti privrede, pa samim tim i od one koju je u proseku ostvario nastavnik zaposlen u osnovnom i srednjem obrazovanju. S druge strane, građevinarstvo, prerađivačka industrija, saobraćaj kao i zdravstvo, pored obrazovanja, jesu oblasti u kojima je karakteristično to da u periodu od maja 2015.godine do aprila 2016.godine odnos prosečne mesečne bruto zarade ostvaren u ovim oblastima i prosečne mesečne bruto zarade za sve oblasti privrede nije prelazio vrednost 100. Odnosno, zaposleni u navedenim oblastima su ostvarili u proseku zaradu koja je bila manja od one koja je u proseku ostvarena za sve oblasti privrede. Konkretno, zaposleni u oblasti građevinarstva, prerađivačke industrije, saobraćaja i zdravstva su ostvarili prosečnu zaradu koja je oko 10% manja od one koja je prosečno ostvarena za sve oblasti privrede, što je sličnost sa zaposlenima u oblasti obrazovanja. Ukoliko isključivo posmatramo zaposlene u javnom sektoru, vrednost odnosa prosečne mesečne bruto zarade zaposlenih u oblasti obrazovanja i zdravstva i prosečne mesečne bruto zarade u privredi za sve oblasti je bila manja od 100, a zaposlenih u oblasti državne uprave je bila nešto veća od 100. Kretanje vrednosti ovog indikatora za zaposlene u ove tri oblasti javnog sektora slično je kretanju vrednosti za zaposlene u oblasti prerađivačke industrije i građevinarstva.

Tabela 3.5: Odnos prosečne mesečne zarade nastavnika i prosečne mesečne zarade u privredi u Srbiji u osnovnom i srednjem obrazovanju za period maj 2015. - april 2016.godine

	05/15	06/15	07/15	08/15	09/15	10/15	11/15	12/15	01/16	02/16	03/16	04/16
Prosečna zarada	05/15	06/15	07/15	08/15	09/15	10/15	11/15	12/15	01/16	02/16	03/16	04/16
Ukupno u privredi	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Nastavnici u osnovnom obrazovanju	92	90	88	89	89	87	89	80	100	91	90	83
Nastavnici u srednjem obrazovanju	92	90	87	86	87	88	88	81	100	90	88	81
Prerađivačka industrija	90	92	93	93	91	93	92	93	95	94	94	96
Građevinarstvo	91	94	96	97	95	93	94	93	95	89	85	89
Saobraćaj i skladištenje	104	102	105	105	104	107	105	106	101	105	102	103
Finansijske delatnosti i delatnost osiguranja	178	182	169	173	172	177	173	209	182	175	172	186
Državna uprava i odbrana; obavezno socijalno osiguranje	107	110	108	109	111	111	110	106	108	107	107	103
Zdravstvena i socijalna zaštita	95	93	90	91	92	91	91	105	70	94	91	87
Snabdevanje električnom energijom, gasom, parom	186	172	172	174	173	175	166	151	188	154	180	161
Informisanje i komunikacije	169	175	184	174	186	177	172	192	168	174	181	213

Izvor: Proračun autora na osnovu podataka Uprave za trezor Ministarstva finansija Srbije (<https://www.trezor.gov.rs/>) i Republičkog zavoda za statistiku Srbije (<http://www.stat.gov.rs/>)

Napomene:

- (1) podaci o prosečnoj mesečnoj zaradi nastavnika se odnose na bruto iznos za sve nastavnike
- (2) podaci o prosečnoj mesečnoj zaradi za sve oblasti privrede se odnose na bruto iznos

Imajući u vidu prethodne stavove o odnosu prosečne mesečne bruto zarade nastavnika u osnovnom i srednjem obrazovanju i prosečne mesečne bruto zarade u privredi za sve oblasti, može se konstatovati da je profesija nastavnika jedna od tri najslabije plaćene profesije u Srbiji u periodu koji je predmet analize. Ovo je posebno zabrinjavajuće ukoliko se uzme u obzir da je nastavnička profesija sačinjena od onih zaposlenih koji imaju minimalno visoko obrazovanje. S tim u vezi, može se na određeni način zaključiti da u Srbiji ne postoji direktna veza između obrazovnog nivoa i nivoa zarade zaposlenog. Očigledno je da postoje drugi faktori koji determinišu zaradu i status neke profesije.

Takođe, cenjenost nastavničke profesije može se ispitati ne samo na osnovu zarade nastavnika već i na osnovu stepena zadovoljstva uslovima u kojima rade nastavnici kako bi se ispitali i drugi faktori koju utiču na selekciju nastavnika. Jedno od međunarodnih istraživanja

čiji je cilj prikupljanje podataka o uslovima rada, izvođenju nastave, povratnim informacijama i priznanjima koje nastavnici dobijaju jeste TALIS istraživanje. Ovim istraživanjem, koje se od 2008.godine realizuje od strane OECD-a, ispituju se nastavnici u osnovnom i srednjem obrazovanju o uslovima u kojima radi nastavno osoblje, a u cilju obezbeđivanja efikasnijeg procesa nastave i učenja. Kako ističe Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Srbije, komparacijom zemalja po različitim parametrima koje pruža TALIS istraživanje omogućava se razmena primera dobre obrazovne prakse i sagledavanje načina suočavanja obrazovnih sistema sa različitim izazovima.⁷

U Srbiji je TALIS istraživanje sprovedeno u 2013.godini, gde je na upitnike odgovaralo preko 3500 nastavnika i oko 200 direktora škola. Upitnicima su prikupljeni podaci i o statusu i cenjenosti nastavničke profesije u Srbiji. Prema rezultatima TALIS istraživanja iz 2013.godine, skoro četiri petine nastavnika se ne slaže ili se snažno ne slaže sa stavom da je profesija nastavnika u Srbiji visoko cenjena. Dakle, 80% anketiranih nastavnika i direktora škola mišljenja je da je status nastavnika u društvu nizak. Takođe, skoro trećina nastavnika smatra da bi im bilo bolje da su se odlučili za neku drugu profesiju (OECD, 2014).

Tabela 3.6: Procenat nastavnika u Srbiji koji se slaže ili se ne slaže sa navedenim izjavama sadržanim u upitnicima TALIS istraživanja iz 2013.godine

TALIS 2013	Slažu se ili se snažnoslažu sa izjavom	Ne slažu se ili se snažno ne slažu sa izjavom
Nastavnička profesija je visoko cenjena u društvu	20,40	79,60
Bolje bi mi bilo da sam se odlučio za neku drugu profesiju umesto nastavničke	27,10	72,90

Izvor: TALIS 2013 Results (2014)

Zajedno sa prethodnim rezultatima, o apsolutnoj i relativnoj visini prosečne zarade nastavnika, ovo upućuje na činjenicu da u Srbiji postoji, i da će u budućnosti biti još izraženiji, problem privlačenja kvalitetnih diplomaca u profesiju podučavanja. Problem selekcije kvalitetnog nastavnog osoblja itekako može imati negativne implikacije na kvalitet obrazovnog procesa u Srbiji, jer nastavnici koji smatraju da su nisko cenjeni u društvu i koji prema različitim parametrima nisu zadovoljni uslovima rada neće biti podstaknuti na ulaganje svih svojih napora u poboljšanje kvaliteta obrazovnog sistema društva koje ih ne vrednuje na odgovarajući način.

7. Za više detalja posetiti <https://www.oecd.org/edu/school/talis.html>.

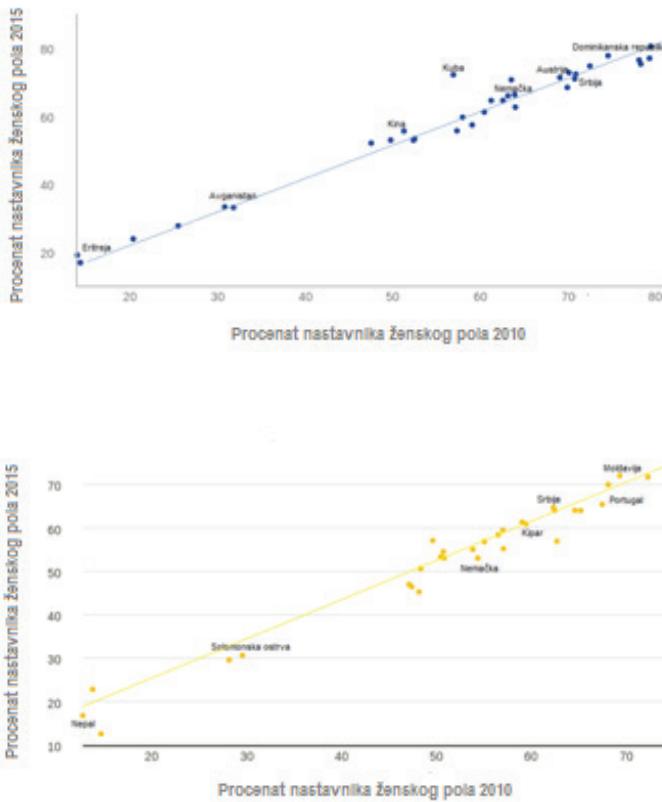
4.

NASTAVNICI U OBRAZOVNOM SISTEMU SRBIJE: RODNA ZASTUPLJENOST

Rodna zastupljenost nastavnika u oblasti obrazovanja je često korišćen indikator koji reflektuje balansiranost polova u nastavničkoj populaciji. Takođe, rodna zastupljenost nastavnika reflektuje dinamičke odnose koji oblikuju socijalne i ekonomske uslove rada u podučavanju. Treba imati u vidu da postojanje velikih dispariteta po pitanju pola u obrazovanju može negativno uticati na kvalitet obrazovnog procesa i tražnju za obrazovanjem, posebno učenika ženskog pola (UNESCO, 2011). Naime, u izveštaju Ujedinjenih nacija iz 2003.godine se navodi da je u zemljama u kojima je učešće žena u nastavničkoj profesiji nisko, stopa upisa učenika ženskog pola niža u odnosu na stopu upisa učenika muškog pola, što predstavlja jedan od negativnih uticaja ovog dispariteta. Preciznije, navodi se da u tim zemljama sedam učenika ženskog pola upiše osnovno obrazovanje na svakih deset učenika muškog pola (UNESCO, 2003).

Početkom dve hiljaditih godina ovog veka u svetu je u proseku oko 60% nastavnika u osnovnom i srednjem obrazovanju bilo ženskog pola. Međutim, postoje izražene varijacije po pitanju učešća žena u profesiji podučavanja na regionalnom nivou. Na primer, 2005.godine u regionu Severne Amerike i Zapadne Evrope, od ukupnog broja nastavnika u osnovnom obrazovanju oko 80% su bile žene, dok je u regionu Saharske Afrike i Južne i Zapadne Azije taj broj iznosio oko 45%. Posmatrano na svetskom nivou učešće žene u nastavničkoj profesiji u osnovnom obrazovanju je od 1990.do 2005.godine povećano sa 55% na 60%. Ove varijacije među regionima su manje izražene u srednjem obrazovanju, ali ipak nisu neznatne. Tako je, na primer, 2005.godine u regionu Centralne i Istočne Evrope tri od pet nastavnika bilo ženskog pola, dok je u regionu Saharske Afrike jedan od četiri nastavnika bio ženskog pola. Na svetskom nivou u periodu od 1990. do 2005.godine učešće žena u nastavničkoj populaciji u srednjem obrazovanju je povećano sa 45% na 50% (UNESCO, 2006). Štaviše, veza između učešća žena u nastavničkoj profesiji u 2010.godini i 2015.godini, kako u osnovnom tako i srednjem obrazovanju, je pozitivna. Odnosno, u gotovo svim zemljama je u posmatranom periodu od pet godina došlo do porasta broja nastavnika koji su ženskog pola. Ovo upućuje na zaključak da je feminizacija nastavničke profesije svetski fenomen.

Slika 4.1: Veza između učešća nastavnika ženskog pola u 2010. i 2015.godini u osnovnom (gore) i srednjem obrazovanju (dole)



Izvor: Prikaz autora na osnovu podataka UNESCO-a (<http://data UIS.unesco.org/>)

Istorijski posmatrano sve do sredine devetnaestog veka podučavanjem su se bavili, uglavnom, muškarci. Nakon toga došlo je do značajnog preokreta, tako da je danas podučavanje dominantno ženska profesija (Houston, R., 2009). Štaviše, poslednjih nekoliko decenija broj nastavnika ženskog pola je povećao svoje učešće u ukupnoj nastavničkoj populaciji, što na neki način može delovati iznenadjujuće. Naime, od sredine prošlog veka mnoge profesije koje su tradicionalno dominantno bile muške su postale otvorene za žene. Na primer, prema podacima Zavoda za statistiku rada Sjedinjenih američkih država iz 2010.godine, početkom sedamdesetih godina prošlog veka u toj zemlji, oko 5% pravnika, oko 10% lekara i oko 15% farmaceuta su bile žene. Nakon 40 godina, broj pravnika, lekara i farmaceuta ženskog pola je povećao svoje učešće u ovim profesijama za 35%, 30% i 55%, respektivno (CPRE, 2014). Kako je povećan broj alternativa za zapošljavanje žena, očekivano bi bilo da se smanji učešće žena u onim profesijama koje su dominantno ženske. Međutim, to nije bio slučaj za profesijom nastavnika, budući da su i broj nastavnika ženskog pola i učešće nastavnika koje su žene početkom ovog veka značajno povećani u gotovo svim zemljama. Pored toga, ovo povećanje učešća nastavnika ženskog pola u ukupnoj nastavničkoj profesiji se ne može objasniti smanjenjem broja nastavnika muškog pola koji su počeli da se bave podučavanjem. Broj muškaraca koji su postali nastavnici je u poslednjih nekoliko decenija porastao za oko 20%, ali je broj žena koje su izabrale profesiju nastavnika porastao za oko 40% u istom tom periodu, što je rezultiralo povećanjem učešća

žena u podučavanju (UNESCO, 2000). Neka od mogućih objašnjenja ovakvog kretanja u oblasti obrazovanja su sledeća. Prvo, moguće objašnjenje jeste da je broj žena koje su stupile na tržište rada značajno povećan. Stoga, iako žene u sadašnjosti imaju mnogo više mogućnosti izbora poslova nego što je to bilo u prošlosti, povećanje ukupnog broja žena na tržištu rada može biti delimično odgovorno za povećanje broja nastavnika ženskog pola. Odnosno, povećanje broja žena u nastavničkoj profesiji rezultat je većeg broja žena u radnoj snazi. Drugo, potencijalno objašnjenje može imati veze sa raspodelom vremena žene na ulogu domaćice i ulogu hranioca porodice. Naime, visoko učešće žena u profesiji podučavanja može biti posledica zadovoljavajuće raspodele vremena koju pruža rad u oblasti obrazovanja, tako da se žena na odgovarajući način može posvetiti ovim dvema ulogama. Profesija nastavnika ne samo da ženi omogućava ulogu hranioca porodice, već, imajući u vidu organizovanost vremena u nastavničkoj profesiji, omogućava i posvećivanje više vremena ulozi domaćice, nego što bi to bilo moguće u drugim profesijama (CPRE, 2014).

Posmatrano u periodu od 2010. do 2015.godine procenat nastavnika ženskog pola u Srbiji je u osnovnom obrazovanju u proseku iznosio 75%, što ukazuje da je tek svaki peti nastavnik u osnovnom obrazovanju bio muškog pola. Preciznije, učešće žena u nastavničkoj profesiji u osnovnom obrazovanju je 2015.godine iznosilo oko 76%, što je neznatno manje u odnosu na ovo učešće u 2010.godini, kada je ono iznosilo oko 77,5%. U srednjem obrazovanju je u posmatranom periodu u Srbiji procenat nastavnika ženskog pola iznosio prosečno 63%, odnosno od svaka 3 nastavnika 2 nastavnika su bila ženskog pola. Učešće žena koje se bave podučavanjem u srednjem obrazovanju je zanemarljivo povećano, budući da je 2010.godine ono iznosilo 63%, a nakon 5 godina 64,1%. U Srbiji je procenat nastavnika ženskog pola u visokom obrazovanju iznosio 46%, dok je 2015.godine taj procenat iznosio 45,6%, odnosno, od 9 nastavnika u visokom obrazovanju, u analiziranom periodu, 4 nastavnika su bile žene. U poslednjoj godini koja je predmet analize, učešće nastavnika ženskog pola je u srednjem i visokom obrazovanju bilo za, redom, oko 10 i 30 procenatnih poena manje u odnosu na ovo učešće u osnovnom obrazovanju. S tim u vezi, u slučaju Srbije se može izvesti nekoliko zaključaka. Prvo, procenat žena u nastavničkoj profesiji je izrazito visok, što je u skladu sa tendencijom feminizacije ove profesije na svetskom nivou. Drugo, procenat žena koje se bave podučavanjem je najveći u osnovnom, a najmanji u visokom obrazovanju, odnosno navedeni procenat opada sa povećanjem obrazovnog nivoa, što takođe predstavlja trend koji je prisutan i u drugim zemljama sveta.

Tabela 4.1. Procenat nastavnika ženskog i muškog pola po obrazovnim nivoima u Srbiji u periodu od 2010.do 2015.godine

Godine		2010.	2011.	2012.	2013.	2014.	2015.
Osnovno obrazovanje	Žene	77,4	73,8	73,5	73,7	74,9	75,9
	Muškarci	22,6	26,3	26,5	26,3	25,1	24,2
Srednje obrazovanje	Žene	63,8	63,4	63,6	63,4	64,0	64,1
	Muškarci	36,2	36,6	36,4	36,6	36,0	35,9
Visoko obrazovanje	Žene	46,0	45,9	46,6	43,1	43,1	45,6
	Muškarci	54,0	54,1	53,4	56,9	56,9	54,4

Izvor: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (<http://opendata.mpn.gov.rs/>) i UNESCO (<http://data UIS.unesco.org/>)

Rodna nejednakost među nastavnicima u obrazovanju se može posmatrati u različitim aspektima obrazovnog procesa. S tim u vezi, analizom bi trebalo utvrditi postojanje razlika po pitanju stručne spreme, tipa ugovora, obima angažovanosti ženske i muške nastavničke populacije po obrazovnim nivoima, ali i zarade koju nastavnik ženskog odnosno muškog pola ostvari (UNESCO, 2015).

Analizom stručne spreme nastavnika po nivoima obrazovanja u 2015.godini u Srbiji može se uočiti da procentualno najveći broj nastavnika zaposlenih u osnovnom i srednjem obrazovanju ima završene osnovne studije, dok je posmatrano u procentima najveći broj nastavnika zaposlenih u visokom obrazovanju sa završenim doktorskim studijama. Uključivanjem pola u analizu stručne spreme nastavnika primetno je sledeće. Od ukupnog broja nastavnika muškog pola u osnovnom obrazovanju oko 72% muškaraca ima završene osnovne studije, dok je od ukupnog broja žena koje se bave podučavanjem u osnovnom obrazovanju navedeni stepen stručne spreme steklo 75% žena. U slučaju srednjeg obrazovanja, može se primetiti da od ukupne muške nastavničke populacije 76% njih je sa završenim osnovnim studijama, dok je među svim zaposlenim nastavnicima koje su žene 79% onih koje su završile osnovne studije. Visoko obrazovanje karakteriše to da završene doktorske studije ima 67% muškaraca od ukupnog broja nastavnika muškog pola, dok je taj stepen stručne spreme steklo 59% žena od svih zaposlenih nastavnika koji su ženskog pola. S tim u vezi, može se konstatovati da se nastavnici muškog i ženskog pola u osnovnom i srednjem obrazovanju ne razlikuju značajno po pitanju stručne spreme, budući da je procentualno posmatrano razlika u rasporedu muškaraca i žena po stepenu stručne spreme neznačajna. Međutim, može se uočiti da postoji izvesna razlika po pitanju stručne spreme muške i ženske nastavničke populacije u visokom obrazovanju, jer je procenat muškaraca koji ima završene doktorske studije u ukupnoj muškoj populaciji nastavnika za skoro 10 procenatnih poena veći od procenta žena u ukupnoj ženskoj populaciji koje imaju taj stepen stručne spreme.

Tabela 4.2: Procenat nastavnika muškog i ženskog pola po obrazovnim nivoima prema stručnoj spremi u Srbiji u 2015.godini

Godina 2015.	Muškarci	Žene	Muškarci	Žene	Muškarci	Žene
Doktorske studije	0,20	0,10	0,60	0,40	67,10	58,10
Magistarske ili master studije	7,60	8,20	7,80	9,10	19,30	23,20
Osnovne studije	71,20	75,20	76,10	79,40	12,50	17,20
Specijalističke akademske ili strukovne studije	0,30	0,30	1,30	1,70	1,10	1,50
Viša škola	14,70	13,20	6,50	4,40	0,00	0,00
Srednja škola IV stepen ili srednja škola V stepen	3,70	1,40	5,80	4,00	0,00	0,00

Izvor: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (<http://opendata.mprn.gov.rs/>)

Ukoliko se analizira tip ugovora nastavnika po obrazovnim nivoima u Srbiji u 2015. godini može se izvesti zaključak da u osnovnom i srednjem obrazovanju najveći procenat nastavnika ima ugovor na neodređeno vreme, dok je u visokom obrazovanju procentualno najviše nastavnika sa ugovorom na određeno vreme. Ova činjenica nije iznenađujuća ukoliko se ima u vidu da je nastavnička profesija u visokom obrazovanju specifična u pogledu zvanja koja nastavnik vremenom stiče i karakteristika ugovora koja su sa tim zvanjima povezana.⁸

Kada se u analizu uključi i pol nastavnika uočava se sledeće. Ugovor na neodređeno vreme među muškom nastavničkom populacijom u osnovnom, srednjem i visokom obrazovanju ima oko 71%, 78% i 29% muškaraca, respektivno. Dok je među nastavnicima ženskog pola u osnovnom, srednjem i visokom obrazovanju, redom, 79%, 83% i 22% žena sa ugovorom na neodređeno vreme. Stoga, može se istaći da je u osnovnom i srednjem obrazovanju veći procenat nastavnika ženskog pola od ukupnog broja žena koje se bave podučavanjem zaposlen na neodređeno vreme u odnosu na procenat muškaraca sa tim tipom ugovora u ukupnoj muškoj populaciji nastavnika. Međutim, u visokom obrazovanju važi obratno, tj. da je procenat žena u ukupnoj ženskoj nastavničkoj populaciji sa ugovorom na određeno vreme veći nego procenat muškaraca u ukupnom broju nastavnika muškog pola koji imaju taj tip ugovora.

Tabela 4.3: Procenat nastavnika ženskog i muškog pola po obrazovnim nivoima prema tipu ugovora u Srbiji u 2015.godini

	Osnovno obrazovanje		Srednje obrazovanje		Visoko obrazovanje	
Godina 2015.	Muškarci	Žene	Muškarci	Žene	Muškarci	Žene
Ugovor na neodređeno vreme	71,20	79,70	70,30	83,00	28,60	21,90
Ugovor na određeno vreme	28,80	20,30	22,10	17,00	71,40	78,10

Izvor: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (<http://opendata.mpn.gov.rs/>)

Analiziranjem obima angažovanja nastavnika po nivoima obrazovanja u Srbiji u 2015. godini može se primetiti da je na svim obrazovnim nivoima sa punim radnim vremenom angažovano između 70% i 80% nastavnika. Drugim rečima, gotovo jedna četvrtina nastavnika u osnovnom i srednjem obrazovanju ima obim angažovanja koji je manji od 100%, dok je u visokom obrazovanju skoro jedna petina nastavnika angažovana nepuno radno vreme. Imajući u vidu da je broj učenika u osnovnom i srednjem obrazovanju, u periodu od 2010. do 2015. godine, opao za oko 6%, ovako veliki ideo nastavnika sa obimom angažovanja koji je manji od 100% nije neočekivan. Naime, kako se smanjuje broj učenika, pa samim tim i broj odeljenja u

8. Prema važećem Zakonu o visokom obrazovanju razlikuju se nastavnička i saradnička zvanja. Nastavnička zvanja su predavač, profesor strukovnih studija, docent, vanredni profesor i redovni profesor, a saradnička zvanja su saradnik u nastavi i asistent. Visokoškolska istranova, u skladu sa navedenim Zakonom, zaključuje ugovor o radu na neodređeno vreme isključivo sa licem koje je izabrano u zvanje profesor strukovnih studija ili redovni profesor, dok sa svim ostalim licima, izabranim kako u nastavnička tako i u saradnička zvanja zaključuje ugovor o radu na određeno vreme. Jedan od razloga specifičnosti nastavničke profesije u visokom obrazovanju u pogledu tipa ugovora jeste davanje podsticaja nastavnicima za kontinuirano usavršavanje, budući da izbor iz nižeg u više zvanje podrazumeva ispunjenje određenih kriterijuma koji su, kako je zvanje u kojem se lice bira više, sve veći.

školama, tako se nastavnicima smanjuje pedagoška norma, tj. nastavnici ne rade puno radno vreme.

Uzimanjem u obzir pola nastavnika, analiza ukazuje da razlike u pogledu angažovanosti među nastavnicima muškog i ženskog pola u obrazovanju nisu izražene. Konkretno, od ukupne muške nastavničke populacije u osnovnom, srednjem i visokom obrazovanju, redom, 72%, 70% i 83% muškaraca je angažovano sa punim radnim vremenom. Slično, od ukupnog broja nastavnika ženskog pola njih 76% žena u osnovnom, 72% žena u srednjem i 80% žena u visokom obrazovanju je sa punim radnim vremenom angažovano.

Tabela 4.4: Procenat nastavnika muškog i ženskog pola po obrazovnim nivoima prema obimu angažovanja u Srbiji u 2015.godini

	Osnovno obrazovanje		Srednje obrazovanje		Visoko obrazovanje	
Godina 2015.	Muškarci	Žene	Muškarci	Žene	Muškarci	Žene
Angažovanost 100%	72,50	75,80	70,30	71,70	82,90	80,00
Angažovanost manja od 100%	27,50	24,20	29,70	28,30	17,10	20,00

Izvor: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (<http://opendata.mpn.gov.rs/>)

Kada se analizira prosečna mesečna bruto zarada nastavnika u Srbiji, prema podacima Uprave za trezor Ministarstva finansija za 2015. i 2016.godinu, po nivoima obrazovanja prema polu mogu se konstatovati sledeće činjenice. Prvo, razlika između prosečne zarade nastavnika istog pola po obrazovnim nivoima ne postoji. Drugo, razlika između prosečne zarada nastavnika muškog i ženskog pola u okviru istog obrazovnog nivoa ne postoji. Naime, prosečna mesečna bruto zarada nastavnika muškog pola je u posmatranom periodu iznosila oko 62.700 RSD za zaposlenog u osnovnom obrazovanju i oko 62.500 RSD za zaposlenog u srednjem obrazovanju. Takođe, prosečna mesečna bruto zarada koju je ostvario nastavnik ženskog pola u osnovnom obrazovanju je iznosila oko 62.500 RSD u osnovnom obrazovanju, a oko 62.300 RSD u srednjem obrazovanju. Ukoliko se posmatra maksimalna prosečna mesečna bruto zarada koja je ostvarena u osnovnom obrazovanju, u periodu koji je predmet analize, ona je u slučaju muške nastavničke populacije iznosila nešto više od 105.000 RSD, a u slučaju ženske populacije nastavnika nešto više od 102.000 RSD. Maksimalna prosečna mesečna bruto zarada isplaćena nastavniku muškog pola u srednjem obrazovanju iznosila je oko 132.000 RSD, dok je nastavniku ženskog pola isplaćena maksimalna prosečna mesečna bruto zarada od oko 104.000 RSD.

Tabela 4.5: Prosečna mesečna zarada nastavnika muškog i ženskog pola u osnovnom i srednjem obrazovanju Srbije u 2015/2016.godini

	Osnovno obrazovanje		Srednje obrazovanje	
Godina 2015/2016	Muškarci	Žene	Muškarci	Žene
Prosečna zarada	62 752,59	62 412,26	62 446,39	62 266,69
Maksimalna zarada	105 330,86	102 689,86	132 660,12	104 603,25

Izvor: Uprava za trezor Ministarstva finansija Srbije (<https://www.trezor.gov.rs/>)

Napomene: (1) podaci o prosečnoj mesečnoj zaradi nastavnika se odnose na bruto iznos za sve nastavnike

Treba imati u vidu da ekstremne vrednosti, kao što je maksimalna prosečna zarada, ne mogu biti dobar indikator postojanja rodne nejednakosti u pogledu zarade. S tim u vezi, analiza se umesto ekstremnih vrednosti zarade može zasnivati na visini prosečne zarade po kategorijama. Prema podacima Uprave za trezor Ministarstva finansija za 2015. i 2016. godinu, najveći procenat muškaraca u ukupnoj muškoj populaciji nastavnika, ali i žena u ukupnoj ženskoj populaciji nastavnika u osnovnom i srednjem obrazovanju primio je prosečnu mesečnu bruto zaradu u rasponu od 50.000 RSD do 70.000 RSD. Procenat muškaraca u ukupnoj muškoj nastavničkoj populaciji koji je primio u proseku zaradu manju od 50.000 RSD odnosno veću od 70.000 RSD iznosi, redom, 7,2% i 11,6% u slučaju osnovnog obrazovanja, tj. 9,1% i 13% u slučaju srednjeg obrazovanja. Slično, procenat žena u ukupnoj ženskoj nastavničkoj populaciji koji je primio prosečnu mesečnu bruto zaradu manju od 50.000 RSD odnosno veću od 70.000 RSD iznosi, respektivno, 5% i 7,2% za zaposlene u osnovnom obrazovanju, tj. 7,6% i 9,4% za zaposlene u srednjem obrazovanju. Dakle, posmatrajući i visinu prosečne zarade po kategorijama u osnovnom i srednjem obrazovanju možemo zaključiti da razlike u zaradi među nastavnicima muškog i ženskog pola ne postoje. Ovakvi rezultati samo su potvrda činjenice da je zarada nastavnika u Srbiji određena na osnovu već pomenute Uredbe o koeficijentima za obračun i isplatu plata zaposlenih u javnim službama i Uputstva Uprave za trezor Ministarstva finansija Srbije o obračunu zarade nastavnika, te da odstupanja u zaradi nastavnika prema polu nisu moguća

Tabela 4.6: Procenat nastavnika muškog i ženskog po kategorijama prosečne mesečne zarade u osnovnom i srednjem obrazovanju Srbije u 2015/2016.godini

	Osnovno obrazovanje		Srednje obrazovanje	
Godina 2015/2016.	Muškarci	Žene	Muškarci	Žene
manje od 50 000	7,20	5,00	9,10	7,60
od 50 000 do 70 000	81,20	87,70	77,90	83,00
više od 70 000	11,60	7,20	13,00	9,40

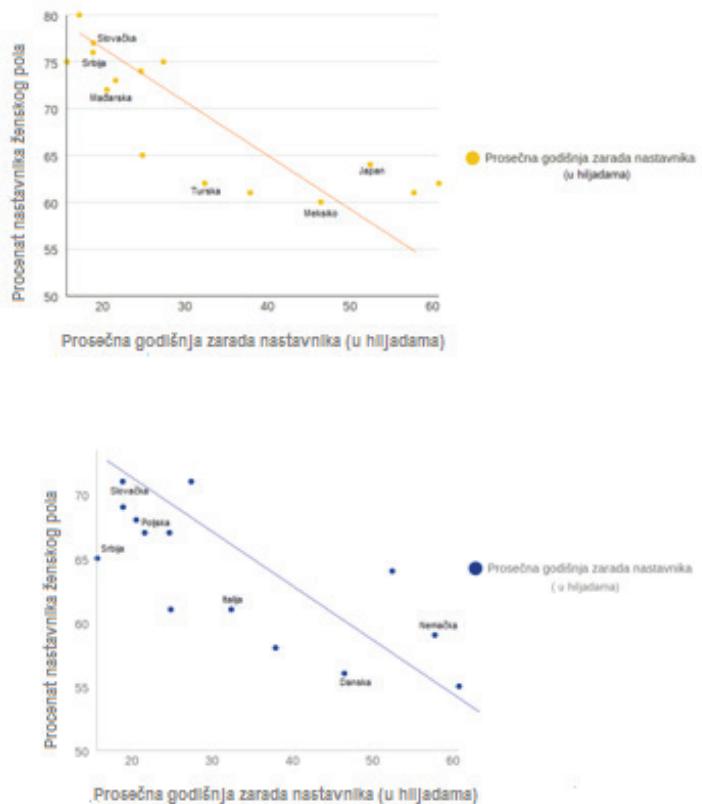
Izvor: Uprava za trezor Ministarstva finansija Srbije (<https://www.trezor.gov.rs/>)

Napomene: (1) podaci o prosečnoj mesečnoj zaradi nastavnika se odnose na bruto iznos za sve nastavnike

Međutim, treba istaći da postoji tendencija da prosečna zarada u nekoj profesiji bude niža što je procenat zaposlenih žena u toj profesiji veći. Ova pravilnost može se uočiti

i u slučaju nastavničke profesije. Naime, veza između prosečne godišnje zarade nastavnika, iskazane u USD ppp, i procenta žena u nastavničkoj populaciji u 2015.godini, kako u osnovnom tako i u srednjem obrazovanju, je negativno. Drugim rečima, što je u nekoj zemlji veće učešće žena u nastavničkoj populaciji to je prosečna godišnja zarada svih nastavnika u toj zemlji manja. Na primer, u zemljama poput Srbije, Slovačke, Mađarske i Poljske gde je procenat nastavnika ženskog pola u oba obrazovna nivoa oko 70%, prosečna godišnja zarada je iznosila nešto više od 15.000 USD ppp. Dalje, u zemljama kao što su Japan, Meksiko, Danska i Nemačka, gde procenat žena u populaciji nastavnika i u osnovnom i u srednjem obrazovanju iznosi oko 55%, ostvarena prosečna godišnja zarada je nešto manja od 50.000 USD ppp. Stoga, niska cenjenost nastavničke profesije u pogledu nivoa zarade može predstavljati rezultat izražene feminizacije ove profesije, odnosno ilustrovati postojanje rodne nejednakosti (ILO, 2010). S tim u vezi, Međunarodna organizacija rada je poslednjih godina podstakla zemlje na analizu rodne zastupljenosti, kako u profesiji nastavnika, tako u ostalim profesijama.

Slika 4.2: Veza između prosečne godišnje zarade nastavnika i učešća žena u nastavničkoj populaciji u osnovnom (gore) i srednjem obrazovanju (dole) u 2015.godini



Izvor: Prikaz autora na osnovu podataka Uprave za trezor Ministarstva finansija Srbije (<https://www.trezor.gov.rs/>) i Education at Glance Report 2016

Napomene: (1) podaci o prosečnoj godišnjoj zaradi nastavnika se odnose na bruto iznos za nastavnike sa obimom angažovanja 100%

(2) podaci o prosečnoj godišnjoj zaradi nastavnika u Srbiji se odnose na maj 2015. - april 2016.godine, a za sve ostale zemlje se odnose na 2015.godinu

U svrhe potpunije analize rodne nejednakosti, potrebno je ispitati i procentualnu zastupljenost nastavnika ženskog pola po funkcijama u okviru istog obrazovnog nivoa. Odnosno, u cilju dobijanja kompletne slike o tome da li u obrazovnom procesu Srbije postoji nejednakost među polovima, treba odrediti procenat nastavnika ženskog pola koji se nalazi na rukovodećim funkcijama. Prema podacima za 2015.godinu, na funkciji direktora škole se u osnovnom obrazovanju nalazilo nešto više od 50% žena, dok je na toj funkciji u srednjem obrazovanju oko 30% bilo ženskog pola. U toj godini, u visokom obrazovanju se na funkciji dekana fakulteta ili druge visokoškolske ustanove nalazilo tek nešto više od 20% žena. Procenat muškaraca koji su direktori škola u osnovnom i srednjem obrazovanju iznosio je 49,5% i 69,6%, redom. Dok je čak 75% dekana fakulteta ili druge visokoškolske ustanove, u posmatranoj godini, bilo muškog pola.

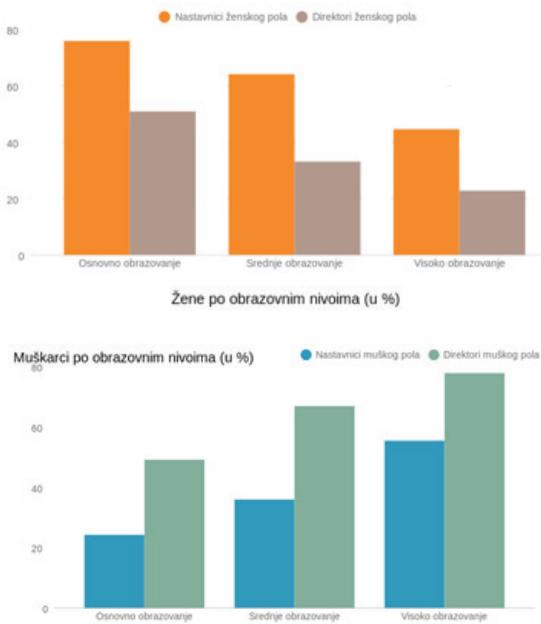
Tabela 4.7: Broj i procenat nastavnika ženskog i muškog pola koji su na funkciji direktora ili dekana po obrazovnim nivoima u Srbiji u 2015.godini

		Godina 2015.	Broj nastavnika	%
Osnovno obrazovanje	Žene	612	50,5	
	Muškarci	600	49,5	
Srednje obrazovanje	Žene	140	30,4	
	Muškarci	321	69,6	
Visoko obrazovanje	Žene	37	24,7	
	Muškarci	113	75,3	

Izvor: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (<http://opendata.mpn.gov.rs/>)

Budući, da učešće žena u nastavničkoj profesiji opada sa rastom obrazovnog nivoa, očekivano je da procenat žena koje se nalaze na rukovodećim funkcijama u tim obrazovnim nivoa takođe opada. Međutim, poređenjem procentualne zastupljenosti žena koje se bave podučavanjem u osnovnom, srednjem i visokom obrazovanju sa njihovom procentualnom zastupljenosću na funkciji direktora škola, odnosno dekana fakulteta, može se konstatovati sledeće. Učešće nastavnika ženskog pola opada sa rastom nivoa obrazovanja sporije nego učešće žena na rukovodećim funkcijama u tim obrazovnim nivoima. Štaviše, učešće muškaraca na rukovodećim funkcijama u osnovnom, srednjem i visokom obrazovanju raste brže u odnosu na učešće nastavnika muškog pola u tim nivoima obrazovanja. Drugim rečima, procentualna zastupljenost žena na funkciji direktora ili dekana značajno je manja u odnosu na njihovo učešće u profesiji nastavnika, dok je učešće muškaraca izraženo u procentima na rukovodećim funkcijama u velikoj meri veće u odnosu na njihovu zastupljenost u nastavničkoj populaciji. Pri čemu sa rastom obrazovnog nivoa, procenat žena koje su direktori ili dekani opada, a procenat muškaraca na tim funkcijama raste.

Slika 4.3: Procentualna zastupljenost žena (gore) i muškaraca (dole) po obrazovnim nivoima i funkcijama u tim nivoima obrazovanja u Srbiji u 2015.godini



Izvor: Prikaz autora na osnovu podataka Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (<http://opendata.mpn.gov.rs/>)

Analiza koja se odnosi na stručnu spremu, tip ugovora, obim angažovanja i prosečnu zaradu nastavnika upućuje na činjenicu da rodna nejednakost u ovim segmentima obrazovnog procesa ne postoji, ili je ona neznatna. Međutim, analiza koja se tiče funkcija nastavnika daje naznake postojanja nejednakosti među nastavnicima po polu, a koja se ogleda u nejednakim šansama žena i muškaraca po pitanju mogućnosti obavljanja rukovodećih funkcija u obrazovanju.

5.

NASTAVNICI U OBRAZOVNOM SISTEMU SRBIJE: STAROSNA DISTRIBUCIJA

Početkom devedesetih godina prošlog veka u okviru izveštaja OECD-a istaknut je potencijalni problem starenja nastavnog osoblja. Naime, indikatori koji se odnose na starost nastavnika pružaju korisne informacije kreatorima obrazovne politike za planiranje i upravljanje obrazovnim sistemima. Obrazovne politike koje uspešno uspostavljaju balans između mlađih i iskusnih nastavnika imaju pozitivan uticaj na kvalitet obrazovanja u onim zemljama koje takve politike sprovode. S tim u vezi, analiza starosne distribucije nastavnika može omogućiti anticipiranje potencijalnih promena u kompoziciji nastavničke populacije. Štaviše, starost nastavnika predstavlja približan indikator iskustva nastavnog osoblja, koji se zasniva na pretpostavci da profil starijih nastavnika reflektuje više iskustva, dok profil mlađih nastavnika odražava visok nivo obuke. Imajući u vidu prethodno rečeno, poslednjih godina, starost nastavnika stavljena je u fokus pažnje. U OECD studiji iz 2005.godine predočeni su rizici povezani sa starenjem populacije nastavnika u pogledu regrutovanja mlađih nastavnika, sa jedne strane i troškova zarada i drugih troškova koji su u vezi sa obukom starijih nastavnika, sa druge strane.

Brojni izveštaji međunarodnih organizacija (e.g. CPRE, 2014, OECD, 2015) upozoravaju na moguću krizu u obrazovnim sistemima velikog broja zemalja, koja će biti prouzrokovana manjkom nastavnog osoblja u obrazovanju. Ovi izveštaji prognoziraju dramatično povećanje tražnje za nastavnicima i smanjenje ponude nastavnika, što će primarno biti rezultat dva konvergentna demografska trenda. Prvi trend se odnosi na porast broja učenika, a drugi trend se tiče porasta broja penzionisanih nastavnika. Manjak nastavnog osoblja će potom primorati obrazovne sisteme da pribegnu spuštanju standarda kako bi nadomestili taj manjak i omogućili nesmetano odvijanje nastave, što će dalje rezultirati velikim brojem nedovoljno kvalifikovanih nastavnika i nižim performansama učenika. Prime- ra radi, u Sjedinjenim američkim državama u studijama Nacionalnog saveta za istraživanje iz 2002.godine i Nacionalne naučne akademije iz 2007.godine u vezu su dovedeni manjak nastavnog osoblja i brojni problemi u pogledu kvaliteta obrazovanja, poput nemogućnosti ostvarenja postavljenih obrazovnih postignuća ili nižih obrazovnih performansi američkih učenika u poređenju sa učenicima drugih zemalja (CPRE, 2014).

Starosna distribucija nastavnika se razlikuje po zemljama, i ta razlika je uočljiva između zemalja različitog nivoa razvijenosti. Tako je prema OECD podacima za visoko razvijene zemlje iz 2005.godine u Kanadi, Italiji i Holandiji više od 60% svih nastavnika zaposlenih u osnovnom obrazovanju bilo staro preko 40 godina, i oko 40% nastavničke

populacije u osnovnom obrazovanju u Nemačkoj i Švedskoj je bilo preko 50 godina staro. Međutim prema podacima istraživanja koje je UNESCO sproveo te iste godine u zemljama niskog nivoa razvijenosti, uočljivo je da je manje od 20% nastavnika starije od 50 godina. Primera radi, u Indoneziji je više od jedne polovine ukupnog broja nastavnika u osnovnom obrazovanju mlađe od 30 godina, dok je u Nigeriji manje od 1% nastavnika zaposlenih na pomenutom obrazovnom nivou staro preko 50 godina. Takođe, podaci ovih istraživanja ukazuju da je starosna distribucija nastavnika u osnovnom i srednjem obrazovanju slična. Pri čemu treba istaći da je proporcija nastavnika mlađih od 30 godina u srednjem obrazovanju obično manja u odnosu na osnovno obrazovanje, što se objašnjava dužim periodom obuke nastavnika u srednjem obrazovanju. Uočljivo je i da se starosna struktura nastavnika može razlikovati unutar jedne zemlje. Naime, obično je veći procenat iskusnijih nastavnika skoncentrisan u urbanim područjima, dok manje iskusni nastavnici čine veći procenat u ruralnim područjima.

Prosečna starost nastavnika u Srbiji u osnovnom, srednjem i visokom obrazovanju u 2010.godini iznosila je 43,1, 44,6 i 45,1 godina, respektivno. U toj godini, ukoliko u obzir uzmem i pol, nastavnik muškog pola u Srbiji zaposlen u osnovnom obrazovanju bio je star u proseku 43,8 godina, u slučaju zaposlenog u srednjem obrazovanju prosečna starost iznosila je 45,7 godina, dok je ako posmatramo zaposlenog u visokom obrazovanju prosečna starost iznosila 46,7 godina. Žena koja se bavi podučavanjem u Srbiji u osnovnom obrazovanju, u posmatranoj godini, bila je prosečne starosti 42,3 godine, u srednjem obrazovanju 43,5 godina, a u visokom obrazovanju 43,6 godina. Nakon 5 godina, nastavnik u Srbiji u osnovnom,srednjem i visokom obrazovanju bio je u proseku star, redom, 43,9, 45,1 i 45,8 godina. Odnosno, posmatrano prema polu, nastavnik muškog pola koji se bavi podučavanjem u Srbiji u osnovnom obrazovanju bio je prosečne starosti 44,7 godina, u srednjem obrazovanju 46,4 godina, a u visokom obrazovanju 47,5 godina. Dok je u slučaju nastavnika ženskog pola u Srbiji, prosečna starost iznosila 43,5 godina za žene zaposlene u osnovnom obrazovanju, 44,3 godina za žene zaposlene u srednjem obrazovanju, a 44,2 godina za žene zaposlene u visokom obrazovanju. Komparacije radi, u OECD zemljama je u 2010.godini prosečna starost nastavnika zaposlenog u osnovnom i srednjem obrazovanju iznosila, redom, 42,9 i 44,1 godina u slučaju nastavnika muškog pola, odnosno 41,6 i 42,3 godina u slučaju nastavnika ženskog pola. U 2015.godini u OECD zemljama muškarac koji se bavi podučavanjem u osnovnom i srednjem obrazovanju bio je u proseku star 43,4 i 44,9 godina, respektivno, a žena koja se bavi podučavanjem u tim obrazovnim nivoima bila je u proseku stara, redom, 42,5 i 43,3 godina.

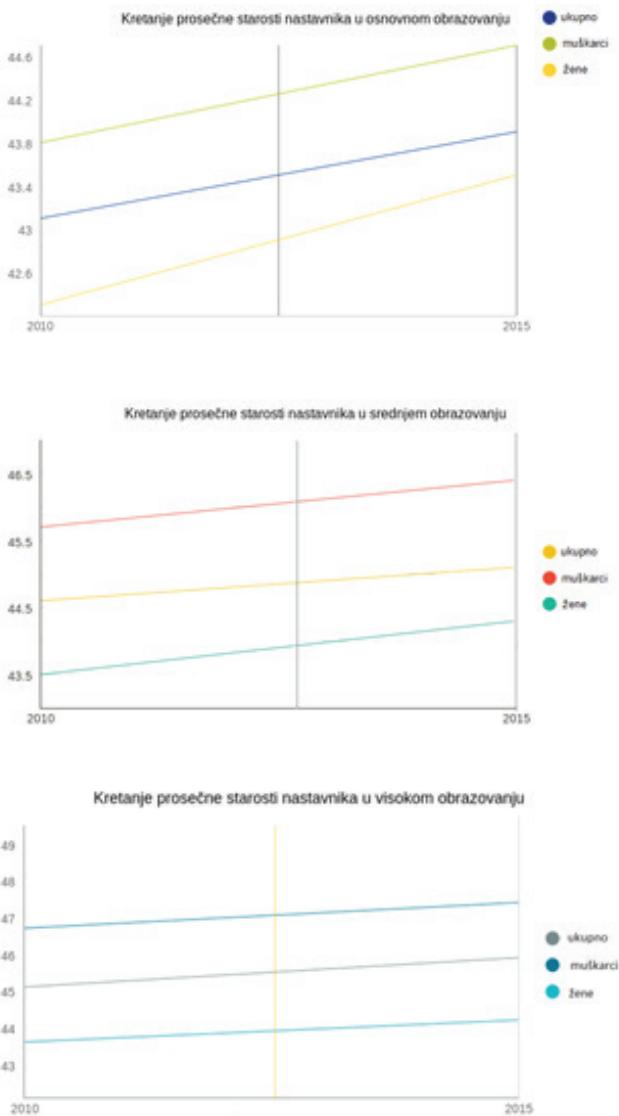
Tabela 5.1: Prosečna starost nastavnika posmatrana ukupno i prema polu po obrazovnim nivoima u Srbiji i OECD zemalja za 2010. i 2015.godinu

		Zemlja	Srbija	OECD zemlje
2010.	Osnovno obrazovanje	Ukupno	43,1	42,2
		Muškarci	43,8	42,9
		Žene	42,3	41,6
	Srednje obrazovanje	Ukupno	44,2	43,4
		Muškarci	45,7	44,1
		Žene	43,5	42,3
	Visoko obrazovanje	Ukupno	45,1	podaci nisu dostupni
		Muškarci	46,7	
		Žene	43,6	
2015.	Osnovno obrazovanje	Ukupno	43,9	43,1
		Muškarci	44,7	43,4
		Žene	43,5	42,5
	Srednje obrazovanje	Ukupno	45,1	44,1
		Muškarci	46,4	44,9
		Žene	44,3	43,3
	Visoko obrazovanje	Ukupno	45,9	podaci nisu dostupni
		Muškarci	47,5	
		Žene	44,2	

Izvor: UNESCO (<http://data UIS.unesco.org/>) i OECD (<http://www.oecd.org/education/database>)

Trend starenja nastavnog osoblja u Srbiji je uočljiv, i to kako posmatrano ukupno tako i prema polu. Naime, prosečna starost nastavnika ukupno posmatrano u osnovnom, srednjem i visokom obrazovanju za 5 godina, od 2010.do 2015.godine, je povećana za nešto manje od 1 godine. Drugim rečima, prosečna starost nastavnika se godišnje u proseku povećavala za više od 1 mesec. Posmatrano prema polu, za 5 godina muškarac koji se bavi podučavanjem u osnovnom, srednjem i visokom obrazovanju je u proseku postao stariji za 0,9, 0,7 i 0,8 godina, respektivno, a žena koja bavi podučavanjem u ovim obrazovnim nivoima je postala starija u proseku za 1,2, 0,8 i 0,6 godina, respektivno. Takođe, primetno je da je prosečna starost muške i ženske nastavničke populacije u Srbiji, u obe analizirane godine, bila veća u odnosu na prosečnu starost ovih populacija u OECD zemljama, i u osnovnom i u srednjem obrazovanju. Nastavno osoblje karakteriše i činjenica da su nastavnici muškog pola na svim obrazovnim nivoima u proseku stariji od nastavnika ženskog pola. Ovo posebno zabrinjava imajući u vidu da je muška nastavnička populacija manja u osnovnom i srednjem obrazovanju u odnosu na žensku, tako da se starenjem muškaraca i njihovim penzionisanjem podstiče trend feminizacije nastavničke profesije.

Slika 5.1: Kretanje prosečne starosti nastavnika posmatrano ukupno i prema polu u osnovnom (gore), srednjem (sredina) i visokom obrazovanju (dole) u Srbiji u periodu od 2010. do 2015. godine



Izvor: Prikaz autora na osnovu podataka Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (<http://opendata.mpr.gov.rs/>)

U cilju potpunije analize starosne distribucije nastavnika u Srbiji možemo posmatrani procentualnu zastupljenost nastavnika po starosnim kategorijama. U osnovnom obrazovanju je 2015. godine 8,1% nastavnika bilo mlađe od 30 godina, dok je 5,2% nastavnika bilo starije od 60 godina. Što se tiče srednjeg obrazovanja, nastavnika starosti od 30 godina i manje je bilo 6,6%, a nastavnika starosti od 60 godina i više je bilo 8%. Takođe, može se uočiti da je u visokom obrazovanju 7,4% nastavnika bilo mlađe od 30 godina, a 16,2% nastavnika je bilo starije od 60 godina. Primetno je da je u osnovnom obrazovanju najveći procenat nastavnika koji se nalazi u najmlađoj kategoriji, dok je u visokom obrazovanju najveći procenat nastavnika koji se nalaze u najstarijoj kategoriji. Objašnjenje ove konstatacije može se zasnivati na većoj zastupljenosti ženske nastavničke

populacije u osnovnom obrazovanju u poređenju sa visokim obrazovanjem, jer je, kako je već istaknuto, prosečna starost žena manja u odnosu na prosečnu starost muškaraca. Najveći procenat nastavnika, ukoliko posmatramo sva tri obrazovna nivoa Srbije, se nalazi u starosnoj kategoriji od 40 do 49 godina starosti, i taj procenat iznosi, redom, 34,1%, 30,9% i 27,4% za osnovno, srednje i visoko obrazovanje. Ukoliko posmatramo OECD i EU zemlje možemo zaključiti da je u tim zemljama u osnovnom i srednjem obrazovanju, u 2015.godini bilo procentualno posmatrano više nastavnika koji su mlađi od 30 godina, ali i više nastavnika starijih od 60 godina. Pri čemu je, slično Srbiji, najveći procenat nastavnika u OECD i EU zemljama u starosnoj kategoriji od 40 do 49 godina starosti, u oba obrazovna nivoa. Ovo ukazuje da se raspored nastavnika po starosnim kategorijama u Srbiji u poređenju sa OECD i EU zemljama ne razlikuje značajno..

Tabela 5.2: Procenat nastavnika po starosnim kategorijama po obrazovnim nivoima u Srbiji, OECD zemljama i EU zemljama u 2015.godini

2015.	Osnovno obrazovanje			Srednje obrazovanje			Visoko obrazovanje		
	Srbija	OECD zemlje	EU zemlje	Srbija	OECD zemlje	EU zemlje	Srbija	OECD zemlje	EU zemlje
<30	8,1	12,0	10,0	6,6	8,0	7,0	7,4	podaci nisu dostupni	
od 30 do 39	27,3	27,5	26,5	26,3	25,0	23,0	25,2		
od 40 do 49	34,1	28,5	29,5	30,9	29,0	29,0	27,4		
od 50 do 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		

Izvor: Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (<http://opendata.mpn.gov.rs/>) i Education at Glance Report 2016

Uvid u distribuciju nastavnika po starosti omogućava i posmatranje raspodele frekvencija nastavnika po godinama starosti. Najveći broj nastavnika u Srbiji u 2015.godini u osnovnom, srednjem i visokom obrazovanju je bio starosti 43, 41 i 31 godina, respektivno. Međutim, uočljivo je da u srednjem, a posebno visokom obrazovanju izražena koncentracija starijih nastavnika, tačnije nastavnika sa 50 i više godina starosti, dok takva koncentracija nije toliko prisutna u osnovnom obrazovanju. Odnosno, starosna distribucija nastavnika u srednjem i visokom obrazovanju je iskriviljenija više u poređenju sa onom u osnovnom obrazovanju. Posledično, prosečna starost nastavnika na nivou osnovnog obrazovanja niža je u odnosu na prosečnu starost nastavnika na nivou srednjeg i visokog obrazovanja.

Slika 5.2: Starosna distribucija nastavnika u osnovnom (gore), srednjem (sredina) i visokom obrazovanju (dole) u Srbiji u 2015.godini



Izvor: Prikaz autora na osnovu podataka Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (<http://opendata.mpn.gov.rs/>)

U cilju potpunijeg sagledavanja razlika u prosečnoj starosti nastavnika prema polu potrebno je odrediti procentualnu zastupljenost nastavnika muškog i ženskog pola po starosnim kategorijama. U Srbiji u 2015.godini od ukupne muške nastavničke populacije u osnovnom obrazovanju 9,3% je bilo mlađe od 30 godina i 5,2% starije od 60 godina. Od ukupne populacije nastavnika muškog pola u srednjem obrazovanju 6,6% bilo mlađe od 30 godina i 13,1% starije od 60 godina. Dok je od ukupne muške populacije nastavnika u visokom obrazovanju 9,8% bilo mlađe od 30 godina i 21,1% starije od 60 godina. Može se uočiti da je, ukoliko se posmatra muška populacija nastavnika, na nivou osnovnog obrazovanja procenat najmlađih nastavnika skoro dvostruko veći od procenta najstarijih nastavnika, dok na nivou srednjeg i visokog obrazovanja važi obratno, tj. da je gotovo dva puta veći procenat najstarijih nastavnika u odnosu na procenat najmlađih nastavnika. Te iste godine, u Srbiji je od ukupne ženske populacije nastavnika u osnovnom obrazovanju 7,6% bilo starosti do 30 godina i 3,3% bilo starosti preko 60 godina. Od ukupne ženske nastavničke populacije u srednjem obrazovanju je 6,7% bilo starosti do 30 godina i 5% bilo starosti preko 60 godina. Pri čemu je od ukupne populacije nastavnika ženskog pola u visokom obrazovanju procenat nastavnika mlađih od 30 godina i starijih od 60 godina bio identičan, i iznosio je 10,8%. Primetno je da je, ukoliko se posmatra ženska nastavnička populacija, na sva tri obrazovna nivoa procenat najmlađih nastavnika ili veći ili jednak procentu najstarijih nastavnika. Takođe, osnovno obrazovanje karakteristično je po tome što je najveći procenat kako muške tako i ženske nastavničke populacije u starosnoj kategoriji od 40 do 49 godina, dok su srednje i visoko obrazovanju svojstveni po tome što je najveći procenat muške populacije nastavnika starosti od 50 do 59 godina, a najveći procenat ženske populacije nastavnika starosti od 40 do 49 godina. Na osnovu prethodno rečenog, može se konstatovati da je u osnovnom i posebno u srednjem i visokom obrazovanju učešće najstarijih nastavnika veće u slučaju muške nego ženske nastavničke populacije.

Tabela 5.3: Procenat nastavnika muškog i ženskog pola po starosnim kategorijama po obrazovnim nivoima u Srbiji u 2015.godini

2015.	Osnovno obrazovanje		Srednje obrazovanje		Visoko obrazovanje	
	Muškarci	Žene	Muškarci	Žene	Muškarci	Žene
<30	9,3	7,6	6,6	6,7	9,8	10,8
od 30 do 39	27,3	26,9	25,2	27,0	20,7	26,1
od 40 do 49	34,1	37,5	25,6	34,1	23,1	29,8
od 50 do 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

Izvor: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (<http://opendata.mpn.gov.rs/>)

Brojne karakteristike obrazovnih sistema i mere obrazovne politike determinišu prosečnu starost nastavnika u nekoj zemlji, što donekle otežava u velikoj meri definisanje optimalne starosne distribucije. Međutim, može se prepostaviti da bi u svim zemljama trebalo da postoji balans između mlađih i starijih nastavnika (OECD, 2014). Shodno tome, istraživači OECD-a su definisali indeks starosne distribucije nastavnika, koji se

dobija deljenjem učešća najmlađih nastavnika, tj. onih sa 30 i manje godina starosti, sa učešćem najstarijih nastavnika, tj. onih sa 50 i više godina starosti. Preporučena vrednost indeksa starosne distribucije, koja je sa stanovišta istraživača OECD-a optimalna, iznosi 0,50. Vrednost ovog indeksa veća od 0,50 ukazuje da je veće učešće mlađih nastavnika, dok vrednost manja od 0,50 upućuje na to da je veće učešće starijih nastavnika. Prema podacima za 2011.godinu, vrednost pomenutog indeksa u OECD zemljama je iznosila 0,37 za osnovno obrazovanje, i 0,24 za srednje obrazovanje, ukazujući na to da starosnu distribuciju nastavnika karakteriše koncentracija starijeg nastavnog osoblja. Pri čemu su razlike u vrednosti indeksa starosne distribucije među zemljama izražene. U slučaju osnovnog obrazovanja, u zemljama poput Belgije, Izraela, Velike Britanije i Južne Koreje vrednost ovog indeksa je veća od 0,75, a u zemljama kao što su Nemačka, Italija i Luksemburg manja od 0,20. U slučaju srednjeg obrazovanja, Kanada, Čile i Velika Britanija jesu zemlje sa vrednošću indeksa starosne distribucije većom od 0,50, a Nemačka, Island i Italija jesu zemlje sa vrednošću manjom od 0,10.

U Srbiji, prema podacima za 2015.godinu, vrednost indeksa starosne distribucije u osnovnom obrazovanju iznosila je ukupno posmatrano 0,34, a posmatrano prema polu 0,32 za mušku nastavničku populaciju i 0,35 za žensku nastavničku populaciju. Vrednost navedenog indeksa u srednjem obrazovanju je ukupno posmatrano iznosila 0,24, a posmatrano prema polu 0,20 za mušku populaciju nastavnika i 0,28 za žensku populaciju nastavnika. Indeks starosne distribucije u visokom obrazovanju je posmatrano ukupno iznosio 0,28, a posmatrano prema polu 0,22 za populaciju nastavnika muškog pola i 0,36 za populaciju nastavnika ženskog pola. Poređenjem ovih vrednosti sa preporučenom vrednošću ovog indeksa od 0,50, kako ukupno tako i po polu, može se zaključiti da starosna distribucija nastavnika odstupa od optimalne, što potvrđuje prethodne navode o starenju nastavnog osoblja u Srbiji. Takođe, na osnovu vrednosti indeksa starosne distribucije, može se još jednom konstatovati da je problem starenja izraženiji među nastavnicima muškog pola i na nivou srednjeg i visokog obrazovanja.

Tabela 5.4: Indeks starosne distribucije posmatran ukupno i prema polu po obrazovnim nivoima u Srbiji u 2015.godini

2015.		<30	>50	Indeks starosne distribucije
Osnovno obrazovanje	Ukupno	10,3	30,6	0,34
	Muškarci	11,9	37,1	0,32
	Žene	9,8	28,1	0,35
Srednje obrazovanje	Ukupno	8,7	36,2	0,24
	Muškarci	8,4	42,6	0,20
	Žene	8,9	32,3	0,28
Visoko obrazovanje	Ukupno	10,3	37,3	0,28
	Muškarci	9,8	43,9	0,22
	Žene	10,8	30,2	0,36

Izvor: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (<http://opendata.mpn.gov.rs/>)

Implikacije starenja nastavnog osoblja u Srbiji mogu biti značajne. Naime, u skorijoj budućnosti potreba zamene velikog broja penzionisanih nastavnika može dovesti do pogoršanja već naziruće neravnoteže između tražnje za nastavnicima i ponude nastavnika. Ovo će dalje otežati napore kreatora obrazovne politike za regrutovanjem visoko kvalitetnih diplomaca u nastavničku profesiju, posebno imajući u vidu činjenicu da je profesija nastavnika nisko cenjena u pogledu zarade i uslova rada nastavnika. Takođe, starenje nastavnika u Srbiji negativno uticati i na kapacitet obrazovnog sistema za inoviranjem procesa nastave, jer su stariji nastavnici verovatnije udaljeniji od učenika po pitanju stavova i vrednosti. Konačno, iskrivljenija starosna distribucija nastavnika u Srbiji stvara dodatni pritisak na tekuća izdvajanja za novčane kompenzacije nastavnog osoblja, budući da postoji statistički značajan uticaj broja godina starosti na prosečnu zaradu nastavnika, što ima negativne implikacije po prirodu izdvajanja za obrazovanje.

6.

ZAKLJUČAK: PREPORUKE I DALJI PRAVCI ISTRAŽIVANJA

Analiza osnovnih karakteristika obrazovnog procesa koja se odnosi na kretanje broja učenika i broja nastavnika ukazuje da u slučaju Srbije postoji neuskladenost između tražnje za obrazovanjem i ponude obrazovanja. Navedena neuskladenost prisutna je, ne istim intenzitetom i ne u velikoj meri, na sva tri obrazovna nivoa. Takođe, analiza osnovnih karakteristika obrazovnog sistema koja se tiče izdvajanja za obrazovanje upućuje na to da je u Srbiji može uočljiv negativan trend kretanja vrednosti izdvajanja za obrazovanja, posmatrano bilo kao procenat BDP-a bilo kao procenat ukupnih državnih izdataka. Naime, u periodu od 2010. do 2015.godine izdvajanje za obrazovanje kao procenat BDP-a je opalo za 15%, a izdvajanje za obrazovanje kao procenat ukupnih državnih izdataka je opalo za oko 13,4%. Ovakav trend kretanja vrednosti izdvajanja za obrazovanje u Srbiji nije u skladu sa preporukama međunarodnih organizacija, poput UNESCO-a ili UNICEF-a, a koje se odnose na povećanje izdvajanja za obrazovanje. Takođe, u posmatranom periodu od ukupnih izdvajanja za obrazovanja u proseku oko tri četvrtine se odnosilo na tekuća izdvajanja za novčane kompenzacije nastavnog i nenastavnog osoblja. Štaviše, u Srbiji je primetan rast ovih izdvajanja, budući da je 2010.godine na novčane kompenzacije nastavnog i nenastavnog osoblja odlazilo oko 75% ukupnih izvajanja za obrazovanje, a 2014.godine je na ta izdvajanja odlazilo oko 78%, što predstavlja rast od 3 procentna poena. Međutim, treba imati u vidu da su posmatrana izdvajanja na nivou vrednosti preporučene od strane pomenutih međunarodnih organizacija.

Analiza zarada nastavnika upućuje da je, apsolutno posmatrano, prosečna mesečna bruto zarada nastavnika u osnovnom i srednjem obrazovanju u Srbiji, u periodu od maja 2015. do aprila 2016.godine iznosila oko 55.000 RSD. Uočeno je da prosečna zarada nastavnika ne raste sa rastom nivoa obrazovanja u kojem je nastavnik zaposlen, ali da prosečna zarada nastavnika raste sa povećanjem godina radnog iskustva. Ovo nije neočekivano budući da je zarada nastavnika u Srbiji određena na osnovu Uredbe o koeficijentima za obračun i isplatu plata zaposlenih u javnim službama i Uputstva Uprave za rezor Ministarstva finansija Srbije o obračunu zarade nastavnika. Relativno posmatrano, odnos prosečne godišnje zarade nastavnika i BDP pc, iskazan u USD ppp, u Srbiji za nivo osnovnog i srednjeg obrazovanja u 2015.godini je bio identičan i iznosio je oko 1,1. Vrednost ovog odnosa ukazuje da je nastavnik zaposlen u osnovnom i srednjem obrazovanju Srbije na kraju te godine zaradio u proseku malo veći iznos od onog koji je u proseku zaradio svaki stanovnik Srbije. Slično, imajući u vidu odnos prosečne zarade nastavnika u osnovnom i srednjem obrazovanju i prosečne zarade u privredi za sve oblasti, može se konstatovati da je profesija nastavnika jedna od tri najslabije plaćene profesije u Srbiji u periodu koji je bio predmet analize, što posebno zabrinjava budući da su nastavnici minimalno sa visokim obrazovanjem. Pored

toga, rezultati TALIS istraživanja iz 2013.godine, ukazuju da skoro četiri petine nastavnika smatra da je profesija nastavnika nije visoko cenjena. Pri čemu, skoro trećina nastavnika smatra da bi im bilo bolje da su se odlučili za neku drugu profesiju. S tim u vezi, zajedno sa prethodnim rezultatima o apsolutnoj i relativnoj visini prosečne zarade nastavnika, ovo upućuje na činjenicu da je u Srbiji profesija nastavnika nisko cenjena.

Na osnovu analize rodne zastupljenosti može se zaključiti da je procenat žena u nastavničkoj profesiji Srbije izrazito visok, pri čemu se on po obrazovnim nivoima razlikuje, što je u skladu sa tendencijom feminizacije ove profesije na svetskom nivou. Preciznije, procenat žena koje se bave podučavanjem je najveći u osnovnom obrazovanju i iznosi nešto više od 75%, a najmanji u visokom obrazovanju i iznosi oko 45%. Odnosno, navedeni procenat opada sa povećanjem obrazovnog nivoa, što takođe predstavlja trend koji je prisutan i u drugim zemljama sveta. Treba istaći da analiza koja se odnosi na stručnu spremu, tip ugovora, obim angažovanja i prosečnu zaradu nastavnika upućuje na činjenicu da rodna nejednakost u ovim segmentima obrazovnog procesa ne postoji, ili je ona neznatna. Međutim, analiza koja se tiče funkcija nastavnika daje naznake postojanja nejednakosti među nastavnicima po polu, a koja se ogleda u nejednakim šansama žena i muškaraca po pitanju mogućnosti obavljanja rukovodećih funkcija u obrazovanju. Naime, procentualna zastupljenost žena na funkciji direktora ili dekana značajno je manja u odnosu na njihovo učešće u profesiji nastavnika, dok je učešće muškaraca izraženo u procentima na rukovodećim funkcijama u velikoj meri veće u odnosu na njihovu zastupljenost u nastavničkoj populaciji. Pri čemu opet sa rastom obrazovnog nivoa, procenat žena koje su direktori ili dekani opada, a procenat muškaraca na tim funkcijama raste.

Analiza starosne distribucije ukazuje da je trend starenja nastavnog osoblja u Srbiji uočljiv, i to kako posmatrano ukupno tako i prema polu. Naime, prosečna starost nastavnika ukupno posmatrano u osnovnom, srednjem i visokom obrazovanju za 5 godina, od 2010. do 2015.godine, je povećana za nešto manje od 1 godine. Drugim rečima, prosečna starost nastavnika se godišnje u proseku povećavala za više od 1 mesec. Posmatrano prema polu, za 5 godina muškarac koji se bavi podučavanjem u osnovnom, srednjem i visokom obrazovanju je u proseku postao stariji za 0,9, 0,7 i 0,8 godina, respektivno, a žena koja bavi podučavanjem u ovim obrazovnim nivoima je postala starija u proseku za 1,2, 0,8 i 0,6 godina, respektivno. Nastavno osoblje karakteriše i činjenica da su nastavnici muškog pola na svim obrazovnim nivoima u proseku stariji od nastavnika ženskog pola. Ovo posebno zabrinjava imajući u vidu da je muška nastavnička populacija manja u osnovnom i srednjem obrazovanju u odnosu na žensku, tako da se starenjem muškaraca i njihovim penzionisanjem podstiče trend feminizacije nastavničke profesije. Na osnovu analize zastupljenosti nastavnika po starosnim kategorijama može se zaključiti da je u osnovnom i posebno u srednjem i visokom obrazovanju učešće najstarijih nastavnika veće u slučaju muške nego ženske nastavničke populacije. Takođe, poređenjem vrednosti indeksa starosne distribucije za Srbiju za nivo osnovnog, srednjeg i visokog obrazovanja sa preporučenom vrednošću ovog indeksa od 0,50, kako ukupno tako i po polu, može se zaključiti da starosna distribucija nastavnika odstupa od optimalne, što potvrđuje prethodne navode o starenju nastavnog osoblja u Srbiji. Štaviše, na osnovu vrednosti pomenutog indeksa može se još jednom konstatovati da je problem starenja izraženiji među nastavnicima muškog pola i na nivou srednjeg i visokog obrazovanja.

Imajući u vidu prethodno navedene rezultate, na osnovu analize karakteristika nastavnog osoblja u Srbiji može se zaključiti da obrazovni sistem Srbije karakteriše niska cenjenost, feminizacija i starenje nastavničke profesije. S tim u vezi, potrebno je sprovesti određene mere kako bi postojeće stanje kvaliteta obrazovnog procesa u Srbiji, a koje je determinisano ovim karakteristikama nastavnika, bilo unapređeno.

U pogledu zarade nastavnika treba poći od činjenice da se izdvajanja za novčane kompenzacije nastavnog osoblja dobijaju kao proizvod zarade nastavnika i broja nastavnika. S tim u vezi, zarada nastavnika može biti povećana povećanjem izdvajanja za novčane kompenzacije nastavnika i/ili smanjenjem broja nastavnika. Kako su izdvajanja za novčane kompenzacije nastavnog osoblja u Srbiji već dovoljno visoka, optimalno bi bilo zaradu nastavnika povećati smanjenjem broja nastavnika. Imajući u vidu kretanje broja učenika i broja nastavnika, kao i kretanje vrednosti učenik-nastavnik racia u osnovnom i srednjem obrazovanju na osnovu kojeg je uočen višak nastavnog osoblja, ova mera povećanja zarade nastavnika je moguća. Štaviše, u određenom broju studija (e.g. Woessmann and West, 2006) utvrđeno je da one zemlje koje sprovode obrazovnu politiku zapošljavanja manjeg broja nastavnika koji su visoko plaćeni i sa boljim kvalifikacijama ostvaruju bolje rezultate u pogledu kvaliteta obrazovanja, posmatranog međunarodno uporedivim testovima, u odnosu na zemlje koje sprovode obrazovnu politiku zapošljavanja većeg broja nastavnika koji su nisko plaćeni i sa lošijim kvalifikacijama. Na ovakav rezultat utiče veza koja postoji između zarade nastavnika i učenik-nastavnik racia. Naime, rezultati ovih studija ukazuju da je, u slučaju ograničenih resursa za obrazovanje, optimalnija politika izdvajanja resursa za visoke zarade nastavnika pre nego politika izdvajanja tih resursa za smanjenje učenik-nastavnik racia. Primera radi, zemlje kao što su Japan i Singapur godinama sprovode politiku zapošljavanja manjeg broja visoko plaćenih nastavnika, a čiji učenici posledično ostvaruju značajne rezultate na međunarodno uporedivim testovima. Sprovođenje mere smanjenja broja nastavnika u osnovnom i srednjem obrazovanju Srbije, u cilju povećanja zarade nastavnog osoblja na ovim obrazovnim nivoima, imajući u vidu određen stepen neusklađenosti tražnje i ponude u sistemu obrazovanja i nisku vrednost učenik-nastavnik racia, čini se ostvarivo. Pri čemu je posebno važno, pre donošenja i sprovođenja mere smanjenja nastavničke populacije, izvršiti detaljniju analizu kretanja broja učenika i broja nastavnika po školskim okruzima i nivoima obrazovanja, kako bi se precizno utvrdilo u kojim školama i na kojim predmetima postoji višak nastavnog osoblja. Odnosno, kako je periodu koji je bio predmet analize ove studije utvrđeno da je na nivou osnovnog i srednjeg obrazovanja smanjen broj nastavnika sa punim radnim vremenom, a povećan broj nastavnika sa nepunim radnim vremenom, treba ispitati da li je i kojoj meri moguće određenom broju nastavnika koji nisu angažovani puno radno vreme povećati pedagošku normu. Drugim rečima, smanjenje nastavničke populacije moglo bi se ostvariti smanjenjem broja nastavnika sa nepunim radnim vremenom za koje povećanje pedagoške norme nije moguće. Takođe, potrebno je definisati kriterijume na osnovu kojih bi ovo smanjenje bilo sprovedeno, kako se ne bi dogodilo da obrazovni sistem napusti najkvalitetnije nastavno osoblje. Jedan od daljih pravaca ove studije odnosio bi se upravo na sprovođenje ovakvog tipa analize.

Alternativa meri smanjenja nastavnog osoblja u cilju povećanja zarade nastavnika mogla bi biti decentralizacija finansiranja obrazovnog sistema, odnosno uvođenje per capita finansiranja u obrazovanju u Srbiji. Naime, per capita finansiranje se zasniva na

principu da finansije prate učenika, tako da se školama odobravaju finansijska sredstva prema broju učenika, koji su podeљeni u različite grupe prema karakteristikama koje utiču na različit nivo troškova za njihovo obrazovanje. Na primer, te karakteristike mogu se odnositi na nastavni plan i program koji učenik prati, razred učenika, lokaciju škole koju učenik pohađa, socijalni status porodice iz koje učenik potiče. Dakle, ukupna finansijska sredstva dodeljena određenoj školi dobijaju se kao proizvod novčanog iznosa po učeniku određenog u skladu sa prethodno navedenim karakteristima i broja učenika u toj školi koji odgovaraju tim karakteristikama. Osnovna ideja per capita finansiranja obrazovnog sistema jeste promena načina raspodele finansijskih sredstava za obrazovanje tako da ona bude efikasnija i pravičnija. Stoga ne iznenadjuće činjenica da je ovakav način finansiranja obrazovanja uveden od strane određenog broja evropskih zemalja poput Velike Britanije, Holandije, Švedske, Finske, Poljske, Slovačke, Bugarske, Mađarske. S tim u vezi, u nekoj od narednih studija mogla bi biti ispitana mogućnost sprovođenja ovakvog načina finansiranja obrazovnog sistema u Srbiji, kao i istraženi efekti takvog finansiranja po zaradu nastavnika.

Što se tiče rodne zastupljenosti nastavnika u Srbiji, i postojanja rodne nejednakosti po pitanju rukovodećih funkcija, preporuke kreatorima obrazovne politike u Srbiji bi se odnosile prevashodno na podizanje nivoa svesti o obrazovnom sistemu kao rodno ravноправne organizacije, i podsticanju sindikata u obrazovanju i njihovih članova na promociji rodne jednakosti među nastavničkom populacijom. U skladu sa tim potrebno je definisati strategije jednakosti u obrazovanju, kako bi fenomen feminizacije nastavnog osoblja i sa njim povezan fenomen slabije plaćenosti nastavničke profesije mogao da bude adekvatno istražen. Takođe, poželjno bi bilo izvršiti pravnu institucionalizaciju rodne jednakosti u pogledu funkcija direktora škola i dekana fakulteta, donošenjem posebnih akata koji bi povećali šanse žena za sticanjem rukovodećih funkcija po obrazovnim nivoima. Naime, UNESCO je 2015.godine promovisao uputstvo za sprovođenje rodne jednakosti u podučavanju, kojem je podstakao nacionalne obrazovne sisteme na pravnu legalizaciju politika kojima se uvećava jednakost među muškom i ženskom nastavničkom populacijom. Dalji pravac ove studije mogao bi biti usmeren na istraživanje ograničavajućih faktora koji postoje po pitanju mogućnosti žena da obavljaju rukovođeće funkcije u obrazovnom sistemu Srbije.

Kreatori obrazovne politike u Srbiji, imajući u vidu trend starenja nastavnog osoblja i negativnih implikacija koje takav trend može imati po kvalitet obrazovnog procesa, moraju preduzeti pravovremeno mere intenziviranja napora za povećanjem atraktivnosti nastavničke profesije i donošenjem planova za zamenu nastavnika koja u budućnosti sledi. S tim u vezi, potrebno je angažovati marketinške agencije i agencije za regrutovanje kadrova koje bi izvršile detaljnu analizu ponude obrazovanja u pogledu motivacija i prepreka u izboru nastavničke profesije, i koje bi na osnovu te analize razvile odgovarajuće strategije. Pri čemu analiza mora biti zasnovana kako na diplomcima koji planiraju da se bave podučavanjem, tako i na diplomcima kojima podučavanje nije izbor, iz razloga potpunijeg razumevanja izbora profesije nastavnika. Određene zemlje, poput Velike Britanije i Australije, su poslednjih godina sprovele značajne kampanje u cilju promovisanja nastavničke profesije. Cilj ovih kampanja bio je da se podučavanje učini atraktivnijim i time privuku kvalitetniji diplomci, sa jedne strane, i reši problem starenja nastavnog osoblja, sa druge strane. Rezultat navedenih mera jeste da ove zemlje danas imaju kvalitetne obrazovne sisteme i da su nastavničke populacije ovih zemalja jedne od najmladih (Schleicher, 2011).

LITERATURA

- 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 Equalityin 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.mpr.gov.rs/>
- 27.** <http://www.oecd.org/education/database>
- 28.** <http://www.stat.gov.rs/>
- 29.** <https://www.trezor.gov.rs/>

PROGRAM ZA KREIRANJE OBRAZOVNIH POLITIKA
NA OSNOVU PODATAKA I REZULTATA ISTRAŽIVANJA



TATJANA SKOČAJIĆ

**ZAPOSLENI U OBRAZOVANJU ANALIZA
STRUČNE SPREME, MESEČNE ZARADE,
STAROSTI I RODNE STRUKTURE NASTAVNOG
OSOBLJA PO RADNIM MESTIMA U
OSNOVNOM I SREDNjem OBRAZOVANju**

**ZAPOSLENI U
OBRAZOVANJU
ANALIZA STRUČNE
SPREME, MESEČNE
ZARADE, STAROSTI I
RODNE STRUKTURE
NASTAVNOG OSOBLJA
PO RADnim MESTIMA
U OSNOVNOM I
SREDnjEM
OBRAZOVANJU**

SADRŽAJ

1. REZIME	3
2. MEĐUNARODNI KONTEKST	3
3. DEFINISANJE PROBLEMA	4
4. CILJEVI ISTRAŽIVANJA	5
5. IZVORI PODATAKA I METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	6
6. OBRADA PODATAKA I PRIKAZ REZULTATA ANALIZE	7
6.1. DEMOGRAFSKA STRUKTURA NASTAVNOG OSOBLJA U OSNOVНОM I SREDNjem OBRAZOVANju	7
6.1.1. RODNA STRUKTURA NASTAVNOG OSOBLJA U OSNOVНОM OBRAZOVANju	7
6.1.2. RODNA STRUKTURA NASTAVNOG OSOBLJA U SREDNjem OBRAZOVANju	11
6.1.3. STAROSNA STRUKTURA NASTAVNOG OSOBLJA U OSNOVНОM OBRAZOVANju	15
6.1.4. STAROSNA STRUKTURA NASTAVNOG OSOBLJA U SREDNjem OBRAZOVANju	18
6.2. STARENJE NASTAVNIČKE PROFESIJE	21
6.2.1. ODLAZAK NASTAVNIKA U PENZIJU	21
6.2.2. STARENJE NASTAVNIČKE POPULACIJE U OSNOVНОM OBRAZOVANju	22
6.2.3. STARENJE NASTAVNIČKE POPULACIJE U SREDNjem OBRAZOVANju	24
6.2.4. OSIPANJE NASTAVNIKA U DRUGE PROFESIJE	27
6.2.4.1. ZARADE	28
6.2.4.2. DISTRIBUCIJA RADNOG STAŽA NASTAVNIKA	30
6.2.4.3. DISTRIBUCIJA RADNOG STAŽA NASTAVNIKA U OSNOVНОM OBRAZOVANju	30
6.2.4.2.2. DISTRIBUCIJA RADNOG STAŽA NASTAVNIKA U SREDNjem OBRAZOVANju	34
6.3. NEZAPOSLENI NASTAVNICI: EVIDENCIJA NACIONALNE SLUŽBE ZA ZAPOŠLJAVANJE	37
7. ZAKLJUČAK I PREPORUKE	40
8. LITERATURA	43
8.1. ZAKONI I PODZAKONSKA AKTA	43
8.2. ISTRAŽIVAČKE PUBLIKACIJE	44

1.

REZIME

Ovo istraživanje se bavi analizom ključnih karakteristika pet nastavničkih profila u osnovnom i srednjem obrazovanju u Srbiji sa ciljem postavljanja osnove za bazu podataka na kojima će se zasnivati buduće planiranje politike zapošljavanja nastavnika. Istraživanje pravi kratak osvrt na domaći i međunarodni kontekst u kojem se odvijaju aktuelne strategije planiranja zapošljavanja nastavnika, potom predstavlja ključne nalaze dobijene statističkom analizom podataka preuzetih iz različitih baza podataka, a koji se tiču demografske strukture nastavnika, pokazatelja osipanja i starenja nastavničke populacije i nezaposlenih nastavnika. Rezultati istraživanja ukazuju na: opštu feminizaciju nastavničke profesije; varijacije u projekcijama starenja pojedinih nastavničkih profila; kasno ulazeњe u nastavničku profesiju i neostvaren rizik za njen napuštanje u slučaju pojedinih nastavničkih profila; činjenicu da nastavnici u Srbiji dugo traže zaposlenje. Nastavnička struktura u Srbiji u nekim slučajevima prati dominantne trendove koji se sreću u ostalim evropskim zemljama, ali poseduje i određene specifičnosti – njih bi naročito trebalo imati u vidu prilikom kreiranja politike planiranja zapošljavanja nastavnika.

2.

MEĐUNARODNI KONTEKST

Članice Organizacije za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD) poslednjih dvadeset godina govore o svojevrsnoj krizi nastavničke profesije. Ona se u Evropi pretežno ogleda u starenju nastavničke populacije, relativno niskim mesečnim primanjima (posebno kada je reč o osnovnom i srednjem obrazovanju) i u neujednačenoj rodnoj strukturi u korist žena (59% svetske populacije nastavnika u 2004. godini bile su žene), naročito u domenu osnovnog obrazovanja (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013 (3), UNESCO Institute for Statistics, 2006). Opadanje privlačnosti nastavničke profesije, smanjenje broja studenata – budućih nastavnika i napuštanje profesije predstavljaju izazove sa kojima se evropske zemlje suočavaju (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013 (2)). Stopa rasta broja nastavnika, s naglaskom na oblast Istočne i Centralne Evrope, opada od 2000. godine paralelno sa opadanjem stope rasta učeničke populacije. Procenjuje se da je u ovom regionu, samo između 2000. i 2005. godine, broj učenika u nižim razredima osnovnog obrazovanja opao za skoro 15%. Ipak, u periodu od 2010. do 2015. usledio je rast (UNESCO Institute for Statistics, 2006: 14). Ovi faktori uticali su na to da 12 obrazovnih sistema u Evropi ima generalan problem sa nedostatkom kvalifikovanog nastavnog osoblja, dok 20 zemalja ima isti problem u vezi za izvođenjem nastave iz pojedinih školskih predmeta (u većini slučajeva to su tehnički predmeti, predmeti iz oblasti informacionih i komunikacionih tehnologija, matematike i stranih jezika) ili geografskih oblasti (najčešće u ruralnim predelima) (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013 (1): 51-2).

Većina zemalja Evropske unije od 2000. godine razvija strategije za povećavanje atraktivnosti nastavničke profesije sa ciljem privlačenja i očuvanja kvalitetnog kadra. Jedna od osnovnih mera u tom smislu jeste predviđanje ponude i potražnje nastavnika, a dve glavne metode kojima se zemlje u tu svrhu služe odnose se na planiranje zapošljavanja nastavnika unapred i praćenje kretanja na tržištu rada. Dok praćenje tržišta rada podrazumeva razmatranje opštih trendova u radnoj snazi, planiranje unapred uključuje demografske projekcije, analizu promena u nastavničkoj profesiji i u broju nastavnika na obuci, na dugoročnoj, srednjoročnoj i kratkoročnoj osnovi, na nacionalnom ili regionalnom nivou. Neke zemlje koriste jednu od ove dve metode, a neke ih koriste kombinovano. Planiranje unapred praktikuju 22 evropske zemlje, dok njih 28 prati kretanja na tržištu rada (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015: 102-3).

U svojim projekcijama globalnih potreba za nastavnicima do 2015. godine, UNESCO naglašava razliku između analize podataka o trenutnoj radnoj snazi u prosveti i analize kretanja nastavnika kroz sistem (praćenje inicijalnog obrazovanja nastavnika, njihovog zapošljavanja i izlaska iz profesije). U kontekstu stvaranja obrazovnih politika, analiza podataka o trenutnoj radnoj snazi u školama preduslov je za procenu troškova sistema, dok je analiza kretanja nastavnog kadra jedan od glavnih elemenata planiranja obrazovanja i zapošljavanja nastavnika. Na kraju, pored prikupljanja i analize podataka o nastavničkoj profesiji, za planiranje je neophodno kontinuirano pratiti te podatke i posebno pratiti indikatore kao što su: 1) porast/smanjenje populacije učenika, 2) stopa upisa učenika u određeni razred i 3) efikasnost sistema (kada đaci ulaze u sistem i kako napreduju kroz njega) (UNESCO Institute for Statistics, 2006: 21-2). Primera radi, praćenje ovakvih podataka pokazalo je da u regionu Centralne i Istočne Evrope (kao i u Zapadnoj Evropi i Severnoj Americi) neće biti potrebe za povećanjem, već za smanjenjem broja nastavnika u osnovnom obrazovanju do 2015. godine, s obzirom na opadanje stope rasta učeničke populacije (UNESCO Institute for Statistics, 2006: 41-2).

3.

DEFINISANJE PROBLEMA

Analize pokazuju da se broj učenika u Republici Srbiji u osnovnom i srednjem obrazovanju od 1991. godine kontinuirano smanjuje (UNESCO Institute for Statistics, 2006). Pored toga, društveno-ekonomski položaj nastavnika se smatra lošim – nastavnici smatraju da njihova profesija nije dovoljno uvažena, odnosno nisu zadovoljni platama niti načinom na koji sistem podstiče izvrsnost u profesiji (Stanković, D., Teodorović, J., Milin, V., Đerić, I., Bodroža, B., Gutvajn, N., 2012). Ovim se potvrđuju rezultati međunarodnih istraživanja, prema kojima su percepcija vlastitog zanimanja i zadovoljstvo nastavnog osoblja uslovljeni ne samo visinom primanja, već i društvenim statusom same profesije (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013 (2): 213).¹

1. Privlačnost nastavničke profesije nije moguće nedvosmisleno definisati, budući da je reč o utisku pre nego o naučnom pojmu. Lakše ju je razumeti pomoću razmatranja posledica postojeće neprivlačnosti (na primer, izostanak privlačnosti može da dovede do manjka nastavnika), od kojih se neke mogu precizno izmeriti (manjak/višak nastavnika), ili se mogu izmeriti posredno, uzimajući u obzir faktore koji bi mogli da je odrede (na primer, relativno visoka plata, u poređenju sa ostalim profesijama, dobar društveni status itd.) (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013 (2): 12-3).

Dokument kojim se definiše aktuelni strateški okvir za oblast obrazovanja, Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, izražava bojazan da na nekim nivoima školskog sistema i među nekim obrazovnim profilima postoji deficit, a da je u drugima prisutan deficit kvalifikovanih nastavnika, te da se određeni segmenti školskog sistema suočavaju s hiperprodukcijom ili sa osipanjem nastavnog kadra (Službeni glasnik RS, broj 107/2012).

Uprkos takvim indikatorima, Srbija je jedna od svega tri zemlje u Evropi koje nemaju politiku praćenja i planiranja zapošljavanja nastavnika, pored Hrvatske i Kipra. Ona ne praktikuje ni planiranje zapošljavanja unapred, niti praćenje postojećih kretanja na tržištu rada, odnosno nema praksu analize podataka o fluktuaciji i kretanju nastavnog kadra i potreba za njim (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

Stoga Strategija ukazuje na potrebu za promenama u ovom sektoru obrazovnih politika, s dugoročnim ciljem afirmacije nastavničke struke i predlaže mehanizme koji će dovesti do porasta konkurenčije, obezbediti sigurnost zapošljavanja i porast kvaliteta upisanih studenata – budućih nastavnika: predviđanje potreba za zapošljavanjem nastavnika na svim nivoima obrazovanja i usklađivanje broja potrebnih nastavnika sa brojem mesta finansiranih iz budžeta na studijskim programima, kao i stipendiranje studenata koji studiraju deficitarne nastavničke profile (Službeni glasnik RS, broj 107/2012: 145).

4. **CILJEVI ISTRAŽIVANJA**

Cilj ovog istraživanja jeste prikaz demografske (rodne i starosne) strukture postojećeg nastavnog osoblja u osnovnom i srednjem obrazovanju u Srbiji, kao i analiza odabranih činilaca koji se tiču uslova rada nastavnika – godina radnog staža i prosečne mesečne plate, a na osnovu kojih je moguće izvesti zaključke o starenju nastavničke profesije i osipanju nastavnika. Poseban cilj predstavlja smeštanje fokusa istraživanja na pet odabralih nastavničkih profila (1. nastavnici razredne nastave, 2. nastavnici matematike, 3. nastavnici srpskog jezika, 4. nastavnici informatike i 5. nastavnici istorije), na različite nivoe školskog sistema (1. niži razredi osnovnog obrazovanja, 2. viši razredi osnovnog obrazovanja, 3. srednje stručne škole i 4. gimnazije) i na regionalnu pripadnost.

5.

IZVORI PODATAKA I METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Istraživanje se bazira prevashodno na podacima preuzetim sa portala otvorenih podataka, pokrenutog od strane Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, i to iz baza:

- eCensus 2015/2016: osnovne i srednje škole,
- baza podataka o platama zaposlenih u osnovnim i srednjim školama na mesečnom nivou od maja 2015.

Pored toga, korišćeni su i podaci o nezaposlenim nastavnicima za 2016. godinu, dobijeni od Nacionalne službe za zapošljavanje, kao i podaci o zaradama, preuzeti iz baze podataka Republičkog zavoda za statistiku.

Zbog ograničenja i manjkavosti u podacima iz baze eCensus, u slučaju osnovnog obrazovanja, od 66 180 unosa, korišćeno je 50 327, od kojih je svaki odgovarao jednom nastavniku (6967 unosa iz baze eCensus odbačeno je kao neupotrebljivo, dok je ostatak prošao kroz proceduru objedinjavanja). U slučaju srednjeg obrazovanja, od 33 500 originalnih unosa korišćeno je 27 242 unosa (3028 unosa iz baze eCensus odbačeno je kao neupotrebljivo).

Izveštaj stavlja posebni fokus na sledeće nastavničke profile: 1) nastavnike razredne nastave, 2) nastavnike matematike, 3) nastavnike srpskog jezika, 4) nastavnike informatike i 5) nastavnike istorije. Nastavnici razredne nastave odabrani su kao specifična i velika kategorija nastavnika u osnovnom obrazovanju. Ostala 4 profila odabrana su s ciljem da se obezbedi mogućnost komparacije onih nastavničkih profila za čije osipanje iz profesije postoji veći (informatika, matematika), odnosno manji (srpski jezik, istorija) rizik.

Na kraju, podaci iz baze eCensus analizirani su i u odnosu na četiri nivoa školskog sistema: 1) niže razrede osnovnog obrazovanja, 2) više razrede osnovnog obrazovanja, 3) srednje stručne škole i 4) gimnazije, kao i u skladu s podelom na 17 školskih uprava u Republici Srbiji (Beograd, Valjevo, Zaječar, Zrenjanin, Jagodina, Kosovska Mitrovica, Kragujevac, Kraljevo, Kruševac, Leskovac, Niš, Novi Sad, Požarevac, Raničevac, Sombor, Užice i Čačak).

6.

OBRADA PODATAKA I PRIKAZ REZULTATA ANALIZE

Centralno poglavlje izveštaja sastoji se iz četiri dela. Prvi deo čini prikaz demografske, rodne i starosne strukture odabranih nastavničih profila u osnovnom i srednjem obrazovanju. Drugi deo analizira broj nastavnika koji će otići u penziju u narednih 15 godina. Treći deo analize bavi se osipanjem nastavnika u druge profesije, dok poslednji deo pravi osvrt na nezaposlene nastavnike koji se nalaze na evidenciji Nacionalne službe za zapošljavanje.

6.1.

DEMOGRAFSKA STRUKTURA NASTAVNOG OSOBLJA U OSNOVNOM I SREDNjem OBRAZOVANJU

6.1.1.

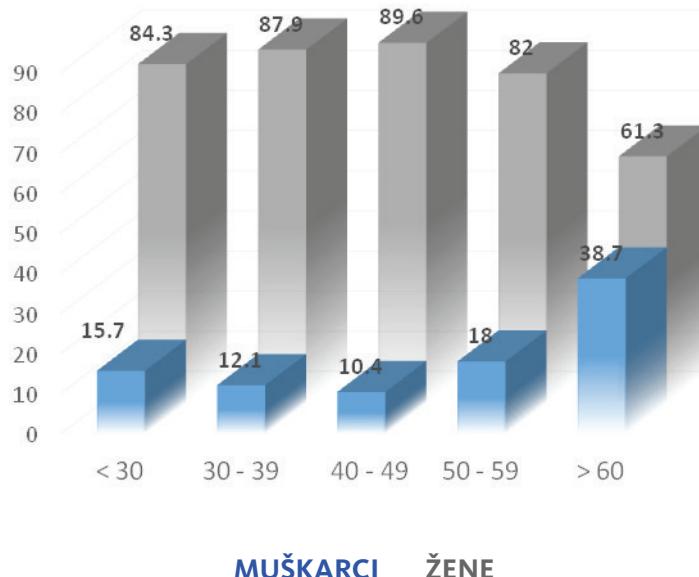
RODNA STRUKTURA NASTAVNOG OSOBLJA U OSNOVNOM OBRAZOVANJU

U Republici Srbiji većinu nastavnika u osnovnim školama čine žene (72,7%), dok je muškaraca manje od jedne trećine (27,3%). Ovakva struktura se poklapa sa dominantnom slikom u većini evropskih zemalja (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015: 19). Više razrede školskog sistema prati niži stepen feminizacije profesije. To znači da je veća rodna neravnoteža prisutna među nastavnicima u nižim razredima, gde muškarci čine manje od osmine populacije (svega 14,5%), dok udeo muškaraca značajno raste u višim razredima osnovne škole (34,5%). Žene predstavljaju većinu nastavničke populacije i u ostalim evropskim zemljama, a proporcija muškaraca i žena u njima prati isti trend kao i u slučaju Srbije – na višim nivoima školskog sistema broj muškaraca raste (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013 (3): 100).

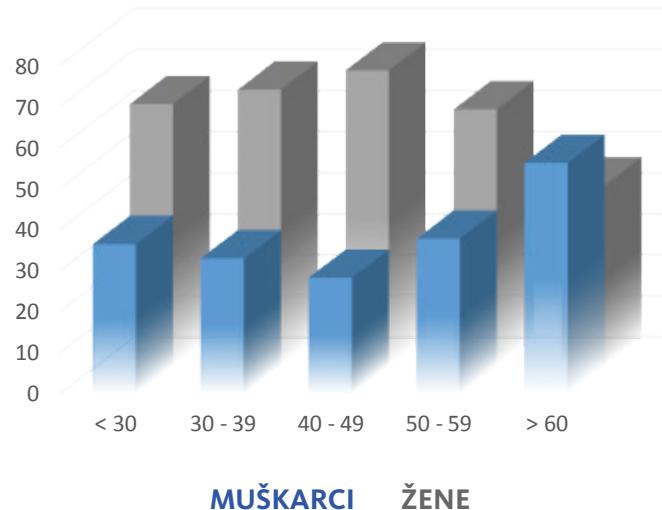
Tabela 1: Rodna struktura nastavnika u osnovnom obrazovanju u Republici Srbiji (%)

	Muškarci	Žene
Niži razredi osnovnog obrazovanja	14,5	85,5
Viši razredi osnovnog obrazovanja	34,5	65,5
Matematika	35,3	64,7
Srpski jezik	13,9	86,1
Informatika	57,9	42,1
Istorijska	46,6	53,4

Raspodela nastavnika prema starosti pokazuje da žena ima više u svim starosnim grupama. Procenat muškaraca je nešto veći u dve najmlađe starosne grupe, ali, budući da je njihov udio značajno manji od udela žena, ne postoje naznake da će rodna ravnoteža u prosveti nestati. Udeo muškaraca, međutim, naglo raste u populaciji najstarijih nastavnika (preko 60 godina starosti), i u nižim i u višim razredima. Ova pojava može se objasniti propisom koji dozvoljava ženama da se ranije penzionišu i koji se može sresti u svim zemljama Evrope u kojima postoje slične zakonske odredbe (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015: 19), o čemu će biti više reči u narednom poglavlju.

Slika 1: Procenat nastavnika i nastavnica razredne nastave prema starosnim grupama

Slika 2: Procenat nastavnika i nastavnica u višim razredima osnovnog obrazovanja prema starosnim grupama



Muškarci su u većini među nastavnicima informatike (57,9%), a najveća rodna ravnoteža prisutna je među nastavnicima istorije (žene čine 53,4% populacije). Muškaraca je najmanje među nastavnicima srpskog jezika (13,9%); u manjini su i kada je reč o populaciji nastavnika matematike i najčešće čine jednu trećinu nastavnika tog profila.

Slika 3: Procenat nastavnika i nastavnica u višim razredima osnovne škole po predmetima

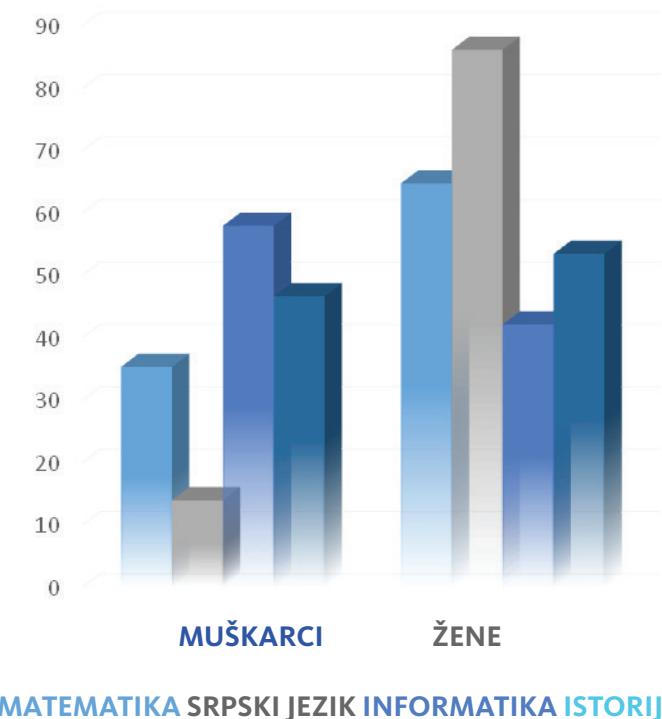


Tabela 2: Rodna struktura nastavnika razredne nastave po školskim upravama (%)

ŠKOLSKA UPRAVA	Muškarci	Žene
Beograd	8,5	91,5
Valjevo	15,5	84,5
Zaječar	18,5	81,5
Zrenjanin	20,4	79,6
Jagodina	20,6	79,4
Kosovska Mitrovica	25,1	74,9
Kragujevac	11,6	88,4
Kraljevo	18,5	81,5
Kruševac	13,8	86,2
Leskovac	32,6	67,4
Niš	20,4	79,6
Novi Sad	8,9	91,1
Požarevac	12,9	87,1
Ranilug	41,6	58,4
Sombor	10,1	89,9
Užice	18,3	81,7
Čačak	10,5	89,5

Školske uprave u kojima je najveći procenat muškaraca među nastavnicima srpskog jezika jesu Ranilug, Leskovac, Kosovska Mitrovica i Kraljevo, dok je Grad Beograd uprava sa daleko najmanjim procentom muškaraca među nastavnicima srpskog jezika, a slično je i u ostalim velikim upravama. Rodna ravnoteža značajno je veća među nastavnicima matematike u svim školskim upravama. U populaciji nastavnika informatike i istorije muškaraca ima daleko više. U nekim upravama oni su u većini, a u drugima čine blizu polovine populacije.

Tabela 3: Rodna struktura nastavnika viših razreda osnovnog obrazovanja u školskim upravama Beograd, Novi Sad, Leskovac i Ranilug (%)

BEOGRAD	Muškarci (%)	Žene (%)
Viši razredi – svi nastavnici	24,9	75,1
Matematika	16,8	83,2
Srpski jezik	8,7	91,3
Informatika	27,4	72,6
Istorijski	20,6	79,4

NOVI SAD	Muškarci (%)	Žene (%)
Viši razredi – svi nastavnici	38,7	61,3
Matematika	45	55

Srpski jezik	11,6	88,4
Informatika	56	44
Istorijski	42,6	57,4
LESKOVAC	Muškarci (%)	Žene (%)
Viši razredi – svi nastavnici	49,3	50,7
Matematika	51,5	48,5
Srpski jezik	27,1	72,9
Informatika	64,7	35,3
Istorijski	67,2	32,9
RANILUG	Muškarci (%)	Žene (%)
Viši razredi – svi nastavnici	61,2	38,8
Matematika	65,1	34,9
Srpski jezik	44,4	55,6
Informatika	69,6	30,4
Istorijski	70	30

6.1.2.

RODNA STRUKTURA NASTAVNOG OSOBLJA U OSNOVNOM OBRAZOVANJU

Pocenat muškaraca veći je za skoro 10% u srednjem nego u osnovnom obrazovanju (38.1%) u Srbiji, dok je prisutna nešto veća ravnoteža u srednjem stručnom obrazovanju (39.5% muškaraca) nego u gimnazijama (32.6%).

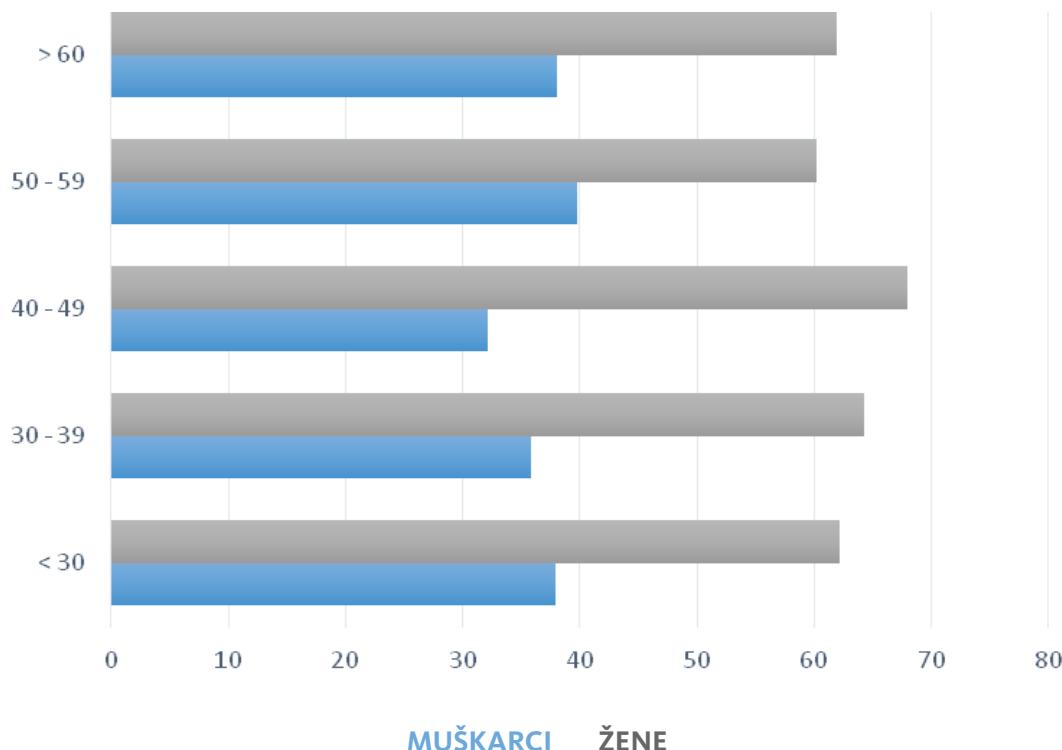
Tabela 4: Rodna struktura nastavnika u srednjem obrazovanju u Republici Srbiji

	Muškarci (%)	Žene (%)
SREDNje STRUČNO OBRAZOVANJE	39,5	60,5
Matematika	36,1	63,9
Srpski jezik	12,9	87,1
Informatika	57	43
Istorijski	46,6	53,4
GIMNAZIJE	32,6	67,4
Matematika	35,6	64,4
Srpski jezik	14,6	85,4

Informatika	43,8	56,3
Istorijska	50,2	49,8

Za razliku od osnovnog obrazovanja, distribucija muškaraca i žena po starosnim grupama u srednjem obrazovanju ostaje ujednačena. Drugim rečima, udeo muškaraca je stabilan i ne raste u grupi starosti preko 60 godina (kreće se od 32% do 40%).

Slika 4: Udeo nastavnika i nastavnica u srednjem obrazovanju prema starosnim grupama



Kao u slučaju osnovnih škola, i u srednjem obrazovanju muškarci su u većini među nastavnicima informatike, a najveća rodna ravnoteža prisutna je među nastavnicima istorije (u gimnazijama su muškarci u većini). Muškaraca je ponovo najmanje među nastavnicima srpskog jezika, a u manjinu su i među nastavnicima matematike.

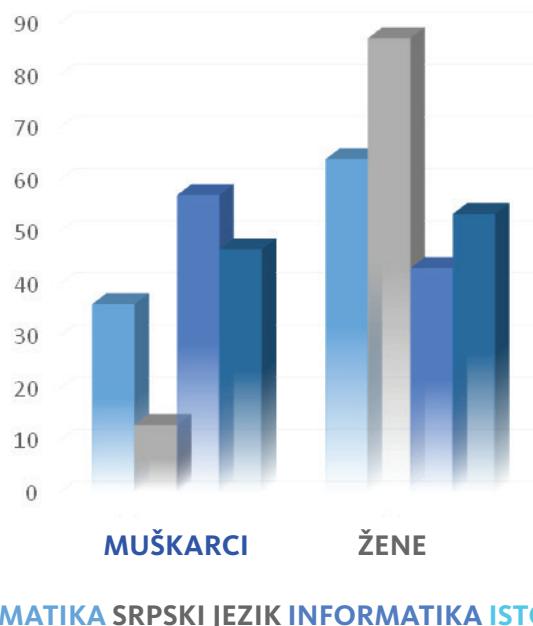
U srednjem obrazovanju takođe je uočljiva pojava da su najbrojnije školske uprave one sa najmanjom rodnom ravnotežom, iako je, sveukupno govoreći, ravnoteža veća nego u osnovnim školama. Ipak, najmanje nastavnika muškog roda u srednjim stručnim školama (31,1%) i gimnazijama (25%) ima u Beogradu. Muškaraca među nastavnicima srpskog jezika ima najmanje u najvećim školskim upravama, dok ih je najviše u Ranilugu. U većini ostalih školskih uprava muškarci ne prelaze cifru od 16%. Muškarci su u većini među populacijom nastavnika informatike, ali i tu izuzetak predstavljaju najveće školske uprave.

Tabela 5: Rodna struktura nastavnika u srednjem stručnom obrazovanju, u školskim upravama Novi Sad, Niš, Zaječar i Kosovska Mitrovica

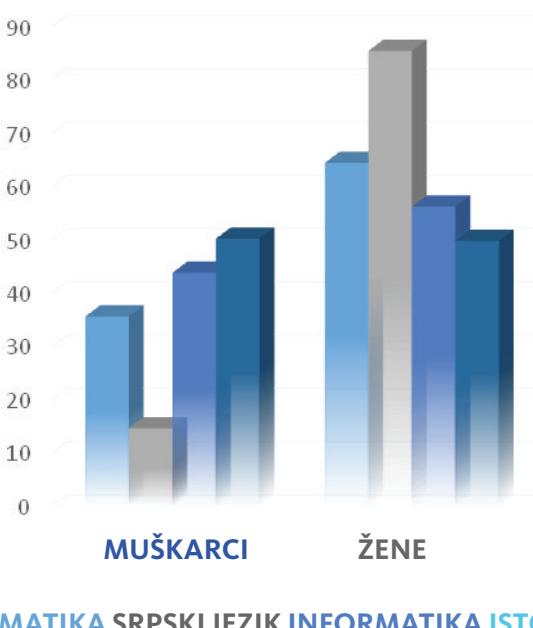
NOVI SAD	Muškarci (%)	Žene (%)
Svi	35,9	64,1
Matematika	31,6	68,4
Srpski jezik	10,5	89,5
Informatika	47,1	52,9
Istorijske znanosti	42,6	57,4
NIŠ	Muškarci (%)	Žene (%)
Svi	38,2	61,8
Matematika	28,1	71,9
Srpski jezik	9	91
Informatika	64,8	35,2
Istorijske znanosti	53,8	46,2
KOSOVSKA MITROVIC	Muškarci (%)	Žene (%)
Svi	51,4	48,6
Matematika	61	39
Srpski jezik	17,2	82,8
Informatika	77,4	22,6
Istorijske znanosti	44,8	55,2
ZAJEČAR	Muškarci (%)	Žene (%)
Svi	41,1	58,9
Matematika	34,8	65,2
Srpski jezik	14,6	85,4
Informatika	66	34
Istorijske znanosti	56,3	43,8

Procenti su nešto ujednačeniji u gimnazijama nego u srednjem stručnom obrazovanju, ali i dalje najbrojnije školske uprave odlikuje najmanja polna ravnoteža (između 10% i 15% muškaraca). U srednjim stručnim školama muškarci su u većini među nastavnicima informatike u 13 školskih uprava, odnosno u 8 uprava kada je reč o gimnazijama. Za razliku od osnovnih škola, među nastavnicima istorije u srednjem obrazovanju vlada veća rodna ravnoteža, sa izuzetkom Beograda i Novog Sada, gde žene čine dve trećine populacije. U 11 uprava muškarci čine većinu nastavnika istorije, i u srednjim stručnim školama, i u gimnazijama.

Slika 5: Udeo nastavnika i nastavnica u srednjem stručnom obrazovanju po predmetima



Slika 6: Udeo nastavnika i nastavnica u gimnazijama po predmetima



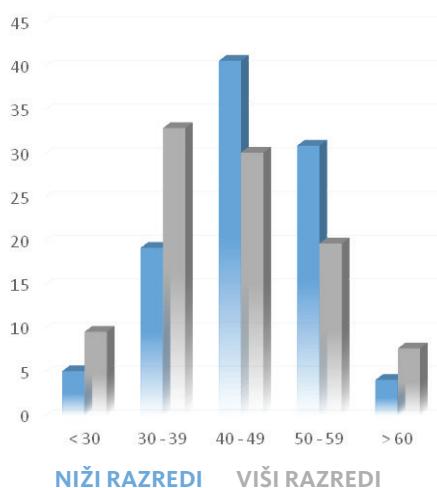
6.1.3.

STAROSNA STRUKTURA NASTAVNOG OSOBLJA U OSNOVNOM OBRAZOVANJU

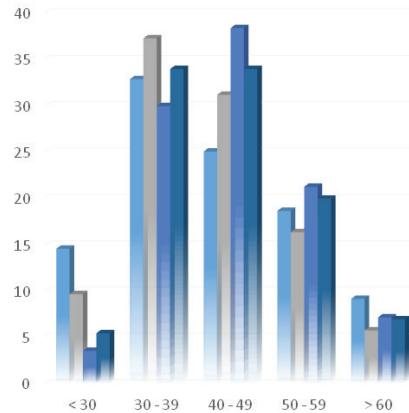
Prosečna starost nastavnika u osnovnoj školi iznosi 43 godine. Nastavnici nižih razreda su u proseku stariji (45,5 godina) od nastavnika viših razreda (42,7 godina). Oni imaju veći broj godina staža – 18,8, dok nastavnici viših razreda imaju u proseku 13,9. Najmanji broj godina staža imaju nastavnici informatike (11,5), a najveći nastavnici istorije (13,5).

Gledajući raspodelu nastavnika po starosnim grupama, možemo da zaključimo da su nastavnici nižih razreda nešto stariji od nastavnika viših razreda. Najmlađi kadar čine nastavnici matematike i srpskog jezika.

Slika 7: Struktura nastavnika u osnovnom obrazovanju prema starosnim grupama



Slika 8: Struktura nastavnika viših razreda osnovnog obrazovanja prema starosnim grupama



MATEMATIKA SRPSKI JEZIK INFORMATIKA ISTORIJA

U slučaju nižih razreda osnovne škole, „najstarija“ školska uprava je Jagodina (47,3), a „najmlađa“ Kraljevo (43). Kada je reč o višim razredima, nastavnici sa najvećom prosečnom starošću rade u školskoj upravi Niš (44,1), dok najmlađi nastavnici pripadaju školskoj upravi Ranilug (38,2).

Među nastavnicima nižih razreda osnovne škole najmanje je onih koji pripadaju starosnoj grupi do 30 godina – ovi procenti se kreću od 2,2% u Čačku do 10,2% u Kosovskoj Mitrovici. Mlađih od 40 godina ima u značajno većem broju. Kada je reč o nastavnicima nižih razreda osnovne škole, najmanje „podmlađene“ školske uprave su Niš, Zaječar, Novi Sad i Zrenjanin. Procenat starijih od 60 godina kreće se u intervalu od 2% do 6%.

Tabela 6: Starosna struktura nastavnika razredne nastave po školskim upravama

	Starosne grupe - %				
	<30	30-39	40-49	50-59	>60
Beograd	7	24,4	35,4	29,7	3,5
Valjevo	5,8	15,4	42	32,9	3,9
Zaječar	2,6	13,2	47,6	32,2	4,4
Zrenjanin	4	14,8	39,6	39,8	1,9
Jagodina	2,4	17	37,4	38,1	5,2
Kosovska Mitrovica	10,2	24,6	25,4	14,1	25,7
Kragujevac	4,2	21,6	44,3	24,1	5,8
Kraljevo	6,1	30	43,1	15	5,8
Kruševac	6,7	16,3	48,9	26,1	2,1
Leskovac	3,3	18,3	36,3	37,1	5
Niš	4,2	10,3	47,7	33,1	4,8
Novi Sad	4	14,8	42,9	35,8	2,4
Požarevac	7,4	18,5	51,8	16,9	5,4
Ranilug	9,5	32,4	21,2	29,2	16,8
Sombor	2,4	20,2	38,8	37,3	1,2
Užice	7	29	32	28,8	3,3
Čačak	2,2	23,2	48	24,2	2,4

U slučaju nastavnika viših razreda osnovne škole, u „najpodmlađenije“ školske uprave ubrajaju se Valjevo, Kosovska Mitrovica i Ranilug, a među najmanje „podmlađenima“ su Beograd i Niš. Populacija starijih od 60 godina obuhvata od 6% do 10% nastavnika u svim školskim upravama, sa izuzetkom Raniluga.

Najstariji nastavnički profili, prema školskim upravama, jesu profili nastavnika istorije i matematike.

Tabela 7: Starosna struktura nastavnika viših razreda osnovnog obrazovanja u školskim upravama Beograd, Valjevo, Kosovska Mitrovica, Niš i Ranilug

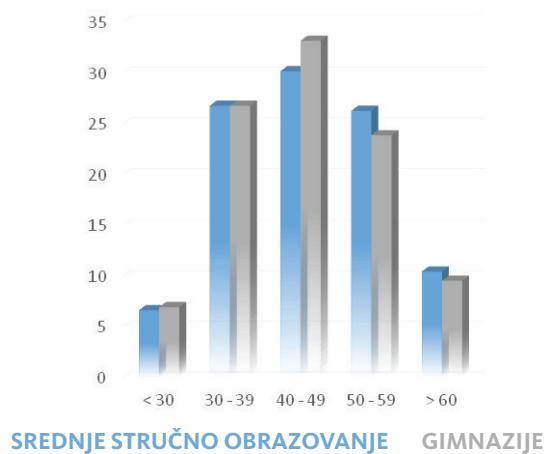
	Starosne grupe - %				
BEOGRAD	<30	30-39	40-49	50-59	>60
Viši razredi – svi nastavnici	5,9	30,9	34	21,4	7,7
Matematika	9,1	35,5	26,7	20,7	7,9
Srpski jezik	4	35,8	32,8	21,9	5,6
Informatika	6,4	34,7	33,1	20,8	5
Istorijske znanosti	3,5	28,8	28,7	26,9	10,2
VALJEVO	<30	30-39	40-49	50-59	>60
Viši razredi – svi nastavnici	13,5	33,8	23,4	21,1	8,2
Matematika	17,2	36,4	12,9	21,5	12
Srpski jezik	16,9	35,6	25,1	16,5	6
Informatika	10,4	29	25,9	26,4	8,3
Istorijske znanosti	4,6	29,6	28,7	26,9	10,2
KOSOVSKA MITROVICA	<30	30-39	40-49	50-59	>60
Viši razredi – svi nastavnici	19,6	34,6	21	15,1	9,6
Matematika	32,3	25,3	17,2	13,1	12,1
Srpski jezik	19,1	31,6	22,1	14	13,2
Informatika	25,5	25,5	29,4	16,7	2,9
Istorijske znanosti	9,3	31,5	33,3	14,8	11,1
NIŠ	<30	30-39	40-49	50-59	>60
Viši razredi – svi nastavnici	6,9	28,9	33,2	22,8	8,4
Matematika	12,9	23,4	24,4	29,8	9,5
Srpski jezik	6,9	31,7	43,4	12	6
Informatika	6,8	18,7	37,1	31	6,5
Istorijske znanosti	5,3	44,7	28,8	15,9	5,3
RANILUG	<30	30-39	40-49	50-59	>60
Viši razredi – svi nastavnici	25,4	37,1	16,4	17,1	3,9
Matematika	11,6	23,3	16,3	39,5	9,3
Srpski jezik	14,8	25,9	11,1	38,9	9,3
Informatika	34,8	43,5	17,4	4,3	0
Istorijske znanosti	20	50	10	20	0

6.1.4.

STAROSNA STRUKTURA NASTAVNOG OSOBLJA U SREDNjem OBRAZOVANju

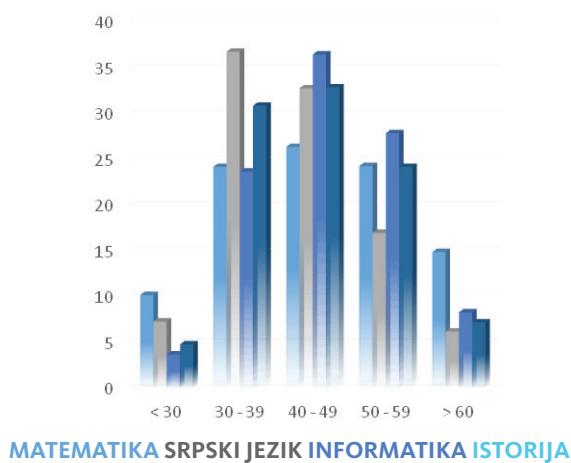
Prosečna starost nastavnika srednjih škola nešto je veća i iznosi 45 godina, a prosečan broj godina staža je 14. Starosna struktura nastavnika je ujednačena u srednjim stručnim školama i u gimnazijama.

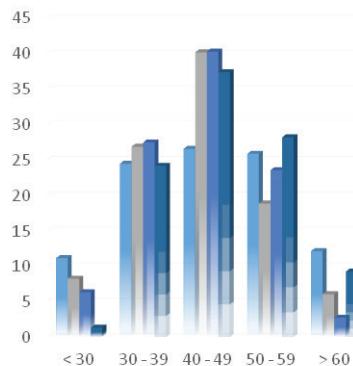
Slika 9: Struktura nastavnika u srednjem obrazovanju prema starosnim grupama



Najveći staž imaju nastavnici matematike i istorije, koji se kreće između 14 i 17 godina. Najmlađi su nastavnici matematike i srpskog jezika, a u proseku najmanje nastavnika u najmlađoj starosnoj grupi ima u gimnazijama, i to među nastavnicima istorije (svega 1,3%).

Slika 10: Struktura nastavnika u srednjem stručnom obrazovanju prema starosnim grupama



Slika 11: Struktura nastavnika u gimnazijama prema starosnim grupama

MATEMATIKA SRPSKI JEZIK INFORMATIKA ISTORIJA

Najmlađa školska uprava u srednjem stručnom obrazovanju je Ranilug (40,7), a najstarija Beograd (46,5). Ranilug ima u proseku najmlađe nastavnike gimnazija (37,3), dok su najstariji nastavnici gimnazija zaposleni u Požarevcu (46,5).

Mlađih od 30 godina u srednjem stručnom obrazovanju najmanje ima u Beogradu, Kragujevcu i Kruševcu (ispod 5%), a najviše u školskim upravama Ranilug i Kosovska Mitrovica (oko 14%). Starijih od 60 godina najviše ima među nastavnicima matematike i istorije, u nekim slučajevima i preko 20%. Ostalih nastavničkih profila u ovoj starosnoj grupi ima daleko manje.

Tabela 8: Starosna struktura nastavnika viših razreda osnovnog obrazovanja u školskim upravama Požarevac, Kruševac, Čačak, Zrenjanin i Ranilug

	Starosne grupe - %				
	<30	30-39	40-49	50-59	>60
POŽAREVAC					
Gimnazije – svi nastavnici	2,1	20,5	40,5	26,3	10,5
Matematika	4,8	14,3	42,9	28,6	9,5
Srpski jezik	4,5	13,6	45,5	31,8	4,5
Informatika	0	16,7	58,3	20,8	4,2
Istorija	0	27,3	18,2	45,5	9,1
KRUŠEVAC	<30	30-39	40-49	50-59	>60
Gimnazije – svi nastavnici	5,9	16,8	41,2	19,3	16,8
Matematika	0	20	40	0	40
Srpski jezik	0	20	60	20	0
Informatika	14,3	14,3	71,4	0	0
Istorija	0	0	100	0	0
ČAČAK	<30	30-39	40-49	50-59	>60

Gimnazije – svi nastavnici	8,4	27,1	31,6	24,5	8,4
Matematika	14,3	21,4	0	21,4	42,9
Srpski jezik	0	17,6	47,1	23,5	11,8
Informatika	15,4	30,8	38,5	15,4	0
Istorija	0	30	40	30	0
<hr/>					
ZRENJANIN	<30	30-39	40-49	50-59	>60
Gimnazije – svi nastavnici	8,6	25,9	31,9	23,3	10,3
Matematika	18,6	11,6	11,6	37,2	20,9
Srpski jezik	10,8	27	35,1	18,9	8,1
Informatika	4,9	29,3	43,9	17,1	4,9
Istorija	0	15,4	38,5	30,8	15,4
<hr/>					
RANILUG	<30	30-39	40-49	50-59	>60
Gimnazije – svi nastavnici	23,8	41,3	20	11,3	3,8
Matematika	30	40	20	10	0
Srpski jezik	33,3	22,2	44,4	0	0
Informatika	14,3	57,1	28,6	0	0
Istorija	0	50	0	25	25

6.2.

STAROSNA STRUKTURA NASTAVNOG OSOBLJA U SREDNjem OBRAZOVANju

U ovom poglavlju analiziramo napuštanje nastavničke profesije na dva načina: analizom broja nastavnika koji odlaze u penziju i analizom osipanja nastavnika u druge profesije.

6.2.1.

ODLAZAK NASTAVNIKA U PENZIJU

U uslove za odlazak prosvetnih radnika u penziju, definisane trima zakonima (Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, Zakonom o radu i Zakonom o penzijskom i invalidskom osiguranju), nedavne izmene zakonskih propisa unele su dodatne nedoumice. Zakonom o izmenama i dopunama Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja prestala je da važi odredba po kojoj nastavniku, vaspitaču i stručnom saradniku prestaje radni odnos na kraju školske godine u kojoj navrši 40 godina staža osiguranja ili 65 godina života i najmanje 15 godina staža osiguranja. Dopisom nadležnog ministarstva iz avgusta 2015. godine uslovi za odlazak u penziju za osiguranike zaposlene u prosveti izjednačeni su sa uslovima za osiguranike iz ostalih profesija utoliko što je predviđena primena propisa iz oblasti rada Zakona o načinu određivanja maksimalnog broja zaposlenih u javnom sektoru – uvedena je odredba prema kojoj za žene važe drugačiji uslovi za penziju.² Međutim, rešenjem Ustavnog suda Srbije suspendovana je odredba na osnovu člana 20. Zakona o načinu određivanja maksimalnog broja zaposlenih u javnom sektoru, budući da je u suprotnosti sa Ustavom Republike Srbije, koji zabranjuje svaku diskriminaciju, neposrednu ili posrednu, po bilo kom osnovu („Službeni glasnik RS“, broj 68/15). U skladu s tim, u analizi broja nastavnika koji ispunjavaju uslov za penziju rukovodili smo se članom 144. Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja („Službeni glasnik RS“, br. 72/09, 52/11, 55/13 i 35/15) i uzeli smo u obzir one nastavnike i vaspitače kojima:

„....prestaje radni odnos na kraju školske godine u kojoj navrši 40 godina staža osiguranja ili 65 godina života i najmanje 15 godina staža osiguranja“.

Broj nastavnika u osnovnom i srednjem obrazovanju koji stiču uslov za penzijsko osiguranje računali smo u petogodišnjim intervalima, odnosno u narednih 5, 10 i 15 godina.

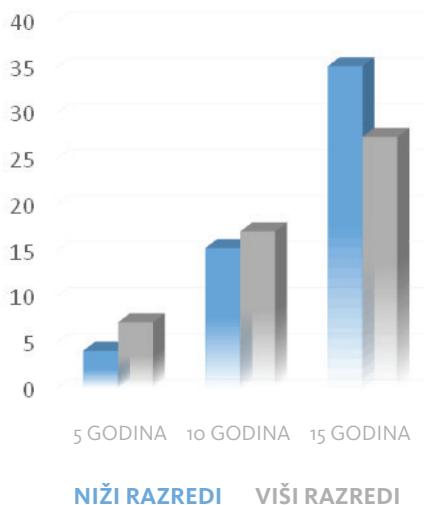
2. Osiguraniča koja navrши najmanje 15 godina staža osiguranja stиче право на пензију када наврши у 2015. години бо година и 6 месеци живота, у 2016. години 61 годину живота, у 2017. 61 годину и 6 месеци живота и тако даље.

6.2.2.

STARENJE NASTAVNIČKE POPULACIJE U OSNOV-NOM OBRAZOVANJU

Nastavnici razredne nastave predstavljaju stariju populaciju i populaciju sa više godina radnog staža od nastavnika viših razreda osnovnog obrazovanja. U narednih 10 godina nešto je veći procenat nastavnika viših nego nastavnika nižih razreda koji će steći uslov za odlazak u penziju. Međutim, u intervalu između 10 i 15 godina procenat nastavnika razredne nastave koji će otići u penziju naglo raste, dok taj trend u slučaju nastavnika viših razreda stagnira.

Slika 12: Procenat nastavnika u osnovnom obrazovanju koji će ispuniti uslove za odlazak u penziju u narednih 15 godina



To znači da je značajno niži procenat nastavnog kadra koji će se penzionisati u narednih 15 godina od onog zabeleženog na nivou Evropske unije, posebno u slučaju nastavnika viših razreda osnovnog obrazovanja (oko 40% u zemljama Evropske unije) (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015: 20).

Tabela 9: Procenat nastavnika osnovnog obrazovanja koji će steći uslov za odlazak u penziju u narednih 5, 10 i 15 godina (%)

	za	5 godina	10 godina	15 godina
Nastavnici razredne nastave		4,1	15,3	35,1
Nastavnici viših razreda		7,2	17,1	27,4
Matematika		6,8	14,8	22,9
Srpski jezik		4,7	11	18,5
Informatika		2,2	5,9	10,3
Istorijska		6,6	16,1	26

U narednih 5 godina, u većini školskih uprava će se penzionisati između 2% i 6% nastavnika, u narednih 10 godina između 10% i 20% nastavnika, odnosno između 20% i 35% u narednih 15 godina.

Tabela 10: Procenat nastavnika razredne nastave koji će steći uslov za odlazak u penziju u narednih 5, 10 i 15 godina (po školskim upravama) (%)

	za	5 godina	10 godina	15 godina
Beograd		3,5	14,1	33,2
Valjevo		3,9	15,7	36,8
Zaječar		4,4	18,2	36,6
Zrenjanin		1,9	13	41,7
Jagodina		5,2	22,8	43,3
Kosovska Mitrovica		25,1	33,7	39,8
Kragujevac		5,8	12,3	29,9
Kraljevo		5,6	10	20,7
Kruševac		2,1	9	28,2
Leskovac		5	22,8	42,1
Niš		4,8	16,2	37,8
Novi Sad		2,4	15	38,2
Požarevac		5,3	10,3	22,3
Ranilug		16,8	33,6	46
Sombor		1,2	18,2	38,5
Užice		3,3	14,6	32,1
Čačak		2,4	7,1	26,6

Trend starenja u narednih 15 godina u najvećoj meri je uočen među populacijom nastavnika matematike. Najmanje nastavnika koji će steći uslov za penziju u ovom periodu jesu nastavnici srpskog jezika, dok između školskih uprava najviše varira starost nastavnika informatike. Trend starenja u sledećih 15 godina najviše je izražen u školskoj upravi Raničevac, i to u slučaju nastavnika matematike i srpskog jezika, odnosno u školskim upravama Kraljevo, Leskovac i Užice u slučaju nastavnika istorije. Za 15 godina najviše nastavnika informatike biće potrebno u školskim upravama Beograd, Valjevo i Niš.

Tabela 11: Procenat nastavnika viših razreda osnovnog obrazovanja koji će se penzionisati u narednih 15 godina (po školskim upravama) (%)

	Matematika	Srpski jezik	Informatika	Istorija
Beograd	28,6	27,5	34,7	29,2
Valjevo	33,5	22,5	34,7	37
Zaječar	35,5	16,4	17,4	21,2
Zrenjanin	32,8	24	21,2	29,5
Jagodina	20,7	18,4	17,7	31,9
Kosovska Mitrovica	25,3	27,2	19,6	25,9
Kragujevac	29,6	19,1	28,5	27,4
Kraljevo	29,5	24	24,3	45,7
Kruševac	20,6	21,6	15,9	29,7
Leskovac	35,3	22,1	30,1	49,7
Niš	39,3	18	37,4	21,2
Novi Sad	26,8	19,8	24,6	35
Požarevac	30,2	19,8	27,5	28,1
Raničevac	48,8	48,1	4,3	20
Sombor	19,3	28	28,9	32
Užice	32,8	19,8	28,1	40,7
Čačak	20,2	19,8	15,7	32

6.2.3.

STARENJE NASTAVNIČKE POPULACIJE U SREDNjem OBRAZOVANju

U srednjem stručnom obrazovanju u narednih 5 godina uslov za penzijsko osiguranje steći će u proseku 9,6% nastavnika, u narednih 10 godina 21,2%, a u narednih 15 godina 37%. U slučaju gimnazija, procenti su neznatno manji.

Slika 13: Procenat nastavnika u srednjem obrazovanju koji će ispuniti uslove za odlazak u penziju u narednih 15 godina



Slični trendovi starenja kao u osnovnom obrazovanju zabeleženi su u srednjem stručnom obrazovanju: najveći trend starenja uočen je u populaciji nastavnika matematike, potom informatike i istorije, a najmanji u slučaju nastavnika srpskog jezika.

Slika 14: Procenat nastavnika u srednjem stručnom obrazovanju koji će ispuniti uslov za odlazak u penziju u narednih 15 godina



Kada je reč o analiziranim nastavničkim profilima i pojedinim školskim upravama, u srednjem stručnom obrazovanju zatičemo veći trend starenja u narednom periodu nego što je to slučaj u osnovnom obrazovanju. S druge strane, potrebno je naglasiti da se veće razlike uočavaju između različitih nastavničkih profila unutar školskih uprava nego između samih školskih uprava u celini. Oko polovine nastavnika biće penzionisano u 5 školskih uprava, i to u slučaju profila matematike, informatike i istorije. Trend starenja među nastavnicima srednjeg stručnog obrazovanja u školskoj upravi Ranilug nije zabeležen, za razliku od populacije nastavnika osnovnog obrazovanja.

Tabela 12: Procenat nastavnika u srednjem stručnom obrazovanju koji će se penzionisati u narednih 15 godina (po školskim upravama) (%)

za 15 godina	Matematika	Srpski jezik	Informatika	Istorijska
Beograd	38,4	33,6	41,8	42
Valjevo	52,6	21,5	50	35,2
Zaječar	37	22,2	22,6	25
Zrenjanin	47,8	25	33,3	28,2
Jagodina	37	25,5	38,6	38,9
Kosovska Mitrovica	22,2	18,8	8,8	20,7
Kragujevac	56,8	20,6	29	17,3
Kraljevo	29,9	17,2	26,8	30,3
Kruševac	45,6	13,5	44,2	31,2
Leskovac	35,9	15,8	38,9	26,6
Niš	49,2	20,2	35,9	25,6
Novi Sad	31,6	22,3	33	26,2
Požarevac	37,7	16	40,6	30
Ranilug	17,8	25	0	20
Sombor	40,6	23,7	35	31,6
Užice	39,6	22,4	38,9	52,6
Čačak	38,3	6,2	36,3	50

Trend starenja nastavnika izgleda nešto drugačije među populacijom nastavnika gimnazija samo u slučaju nastavnika informatike (u narednih 15 godina penzionaće se oko 9% manje ovih nastavnika).

Slika 15: Procenat nastavnika u gimnazijama koji će ispuniti uslov za odlazak u penziju u narednih 15 godina



Raspodela po školskim upravama pokazuje slične podatke: trend starenja posebno je izražen među populacijom nastavnika matematike i istorije u pojedinim školskim upravama, kao što je zabeleženo i u srednjim stručnim školama. Starenje nastavnika informatike, gledano po školskim upravama, značajno je sporije.

Tabela 13: Procenat nastavnika u gimnazijama koji će se penzionisati u narednih 15 godina (po školskim upravama)

za 15 godina	Matematika	Srpski jezik	Informatika	Istorijska
Beograd	31	27,6	30,3	39,2
Valjevo	47,6	20	26,1	62,5
Zaječar	31,2	7,6	23,5	42,9
Zrenjanin	58,1	27	21,9	46,2
Jagodina	56,4	43,8	60,2	25
Kosovska Mitrovica	12,5	28,5	20	44,4
Kragujevac	37,3	29,2	35	66,6
Kraljevo	31,4	14,7	11,1	58,4
Kruševac	40	20	0	0
Leskovac	47,3	16,2	38,7	47,8
Niš	38	15,6	18,1	16,6
Novi Sad	34,3	29,4	23,4	24,3
Požarevac	38,1	36,3	25	54,6
Ranilug	10	0	0	50
Sombor	44,8	24,2	54	28,5
Užice	58,4	23,3	11,1	26,3
Čačak	64,5	35,3	15,3	30

6.2.4.

OSIPANJE NASTAVNIKA U DRUGE PROFESIJE

Osiyanje nastavnika, odnosno njihovo napuštanje profesije, pokazalo se kao politički osetljiva tema, pa nadležne institucije u mnogim zemljama ne pružaju mnogo podataka o njoj. Iako određena istraživanja prepostavljaju da u nekim državama čak 10% nastavnika na početku karijere napušta profesiju, za veliki broj njih ne postoje podaci o tome (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013 (2): 42). Međutim, oni podaci koji jesu dostupni ukazuju na to da je, u slučaju onih zemalja u kojima je stopa osipanja nastavnika niska, u pitanju ili to što je nastavnička profesija očuvala svoju privlačnost, ili je reč o tome da ekonomski situacija u zemlji obeshrabruje nastavnike da napuste školu. Kao primer za poslednji slučaj, istraživanja navode Grčku, u kojoj „niko ne napušta javni zarad privatnog sektora“ (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013 (2): 43).

Kako bismo mapirali napuštanje profesije među nastavnicima, a budući da ova analiza ne uključuje kvantitativno istraživanje, sproveli smo dve metode primenljive na raspoložive pokazatelje osipanja nastavnog osoblja. Uporedili smo 1) prosečnu mesečnu platu nastavnika sa prosečnom mesečnom platom u drugim delatnostima, uglavnom u privatnom sektoru, i sproveli smo 2) analizu distribucije godina radnog staža nastavnika. Prvi metod ima za cilj identifikovanje nastavničkih profila za kojima postoji potencijalna potražnja na tržištu rada pa, sledstveno tome, i opasnost za napuštanje nastavničke profesije. Izdvojili smo one delatnosti koje mogu biti ekvivalentne odabranim nastavničkim profilima i uporedili njihova mesečna primanja. Pomoću drugog metoda pokušali smo da, na osnovu analize distribucije godina staža, rekonstruišemo kretanje nastavnika kroz sistem, odnosno njihovo zadržavanje u profesiji i napuštanje.

6.2.4.1.

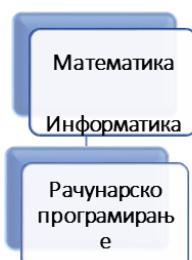
ZARADE

Zarade nastavnog osoblja se smatraju značajnim faktorom privlačnosti nastavničke profesije, odnosno važnim uzrokom (ne)zadovoljstva zaposlenih nastavnika (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013 (1): 54). Pored toga, istraživanja su pokazala da visina plate može biti jedan od prediktora postignuća učenika (Dolton, P., Marcenaro-Gutierrez, O.D., 2011), pa je možemo smatrati bitnim elementom planiranja unapređenja sistema obrazovanja.

Mesečna primanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika u osnovnom i srednjem obrazovanju jesu dominantna tema iz oblasti obrazovanja o kojoj šira javnost u Srbiji raspravlja; o visini mesečnih primanja zaposlenih u prosveti je naročito govorio tokom tekuće finansijske krize i mera štednje koje su povodom nje preuzete. Budući da je država, usled velikog deficita budžeta, u prethodnom periodu bila primorana da smanji rashode, odnosno javni dug, prvi su se na tom putu našli službenici u javnom sektoru, kojima je 2013. godine „zamrznut“ rast plata (Fiskalni savet, 2015).

Na osnovu klasifikacije delatnosti kojima se služi Republički zavod za statistiku³, izdvojili smo delatnosti iz privatnog sektora ekvivalentne odabranim nastavničkim profilima. Uz ovako definisane ekvivalentne oblasti rada, ne uzimamo u obzir mogućnost rada u delatnosti za koju lice nije steklo formalno obrazovanje.

Slika 16: Ekvivalentni profili u privatnom sektoru za nastavničke profile matematika i informatika



Nastavnici matematike i informatike predstavljaju profile odgovarajuće za sektor informisanja i komunikacija, za računarsko programiranje i konsultantske delatnosti. Prosečna bruto zarada za ovaj profil je oko 4 puta veća od mesečne zarade nastavnika, u osnovnom i srednjem obrazovanju.

³. Zakonski osnov za ovu klasifikaciju predstavljaju Zakon o klasifikaciji delatnosti, Uredba o klasifikaciji delatnosti i Uredba o metodologiji za razvrstavanje jedinica razvrstavanja prema klasifikaciji delatnosti (odnosi se na primarne registracione organe).

Slika 17: Ekvivalentni profili u privatnom sektoru za nastavnički profil srpski jezik

Nastavnici srpskog jezika pripadaju profilu odgovarajućem za sektor informisanja i komunikacija. Prosečne bruto zarade u ovom sektoru veća su za oko 40% od mesečne bruto plate nastavnika.

Slika 18: Ekvivalentni profili u privatnom sektoru za nastavnički profil istorija

Nastavnicima istorije odgovara sektor umetnosti, zabave i rekreacije, za delatnosti biblioteka, arhiva, muzeja i galerija. Bruto primanja u ovim delatnostima veća su za oko 10% od plate nastavnika.

Tabela 14: Prosečna mesečna bruto zarada u javnom i privatnom sektoru za Novembar 2015⁴.

JAVNI SEKTOR (RSD)		PRIVATNI SEKTOR (RSD)		
Obrazovanje	Umetnost, zabava i rekreacija	Sektor informisanja i komunikacija		
Nastavnik, vaspitač i stručni saradnik	Delatnost biblioteke, arhiva, muzeja i galerija	Računarsko programiranje i konsultantske delatnosti	Izdavačke delatnosti	Informacione uslužne delatnosti
Osnovno obrazovanje:	60 462,00	285 245,00	71 912,00	67 424,00
57 491,88				
Srednje obrazovanje:				
56 038,35				

4. Podaci o platama u privatnom sektoru preuzeti su iz veb stranice Republičkog zavoda za statistiku, 2016.

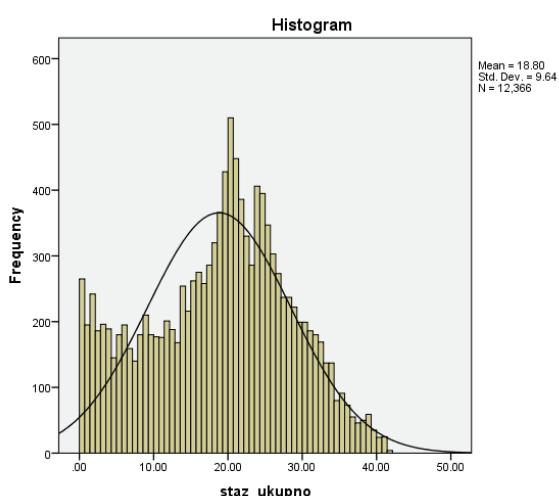
Pored toga, treba imati u vidu nekoliko karakteristika tržišta privatnog sektora. Informatičko tržište u Srbiji odlikuje ubrzan rast – prosečna stopa rasta od oko 12% (Privredna komora Srbije, 2017). Industrije zasnovane na autorskim i srodnim pravima, kojima pripada čitav sektor informisanja i komunikacija, beleže umeren trend rasta, dok je razvoj posebno dinamičan u oblasti softvera i baza podataka, a manje ubrzan u oblasti štampe i književnosti (Radulović, B., Popović, D., Aleksić, D., 2014). Takođe, treba naglasiti da delatnosti biblioteka, arhiva, muzeja i galerija u najvećoj meri pripadaju javnom, a ne privatnom sektoru. Samim tim, možemo zaključiti da je najveći potencijal za osipanje u druge profesije uočen među populacijom nastavnika informatike i matematike, nešto manji među nastavnicima srpskog jezika, a najmanji u slučaju nastavnika istorije i razredne nastave.

6.2.4.2.

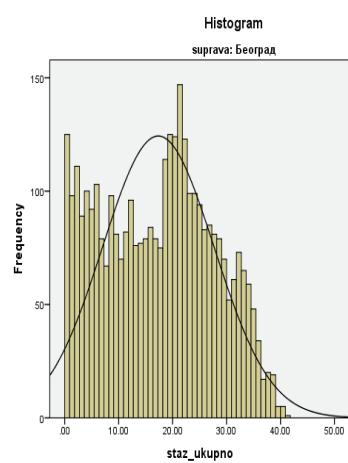
DISTRIBUCIJA GODINA RADNOG STAŽA NASTAVNIKA

Nastavnike nižih razreda osnovnih škola na nivou Republike Srbije odlikuje najduži radni staž (18,8 godina), a distribucija godina staža je asimetrična. Najviše je nastavnika koncentrisano u intervalu između 20 i 25 godina radnog staža, dok je veća koncentracija nastavnika u višim vrednostima, sa većim brojem godina staža.

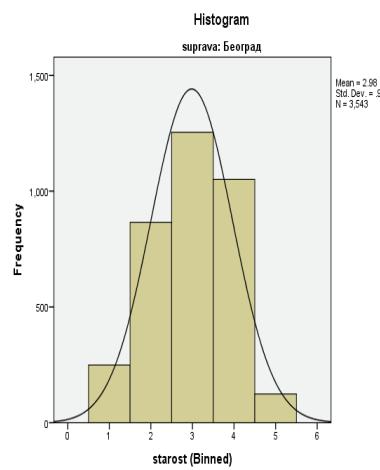
Slika 19: Distribucija nastavnika nižih razreda osnovnih škola prema godinama radnog staža



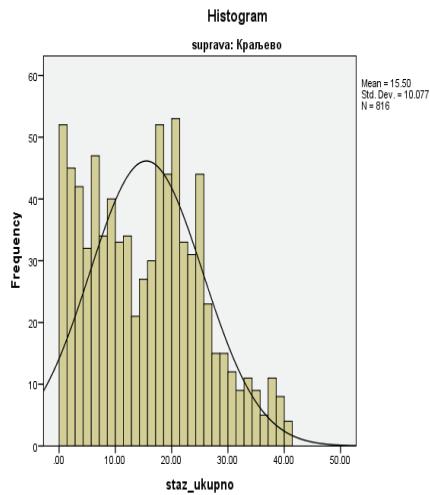
Kada je reč o školskim upravama, distribuciju staža približnu normalnoj nalazimo samo u Zaječaru i Leskovcu. Ostale školske uprave odlikuje asimetrična distribucija staža, koja ne odstupa mnogo od distribucije na nivou Srbije. U nekim slučajevima nalazimo ono što se naziva multimodalnom raspodelom, koja se javlja kada u raspodeli postoji više rezultata sa visokom frekvencijom. Takav primer se može naći u Beogradu, gde dominiraju nastavnici sa stažom većim od prosečnog i nastavnici koji su na samom početku karijere. Udeo nastavnika koji imaju između 10 i 20 godina staža znatno je manji, dok, istovremeno, najviše ima nastavnika koji svojim godinama starosti mogu da odgovaraju tim godinama staža i imaju između 30 i 50 godina. Sličnu raspodelu staža i starosnih grupa zatičemo u Kraljevu, Raničevu i Užicu. Možemo pretpostaviti da i ovi nastavnici ulaze u sistem nešto kasnije.



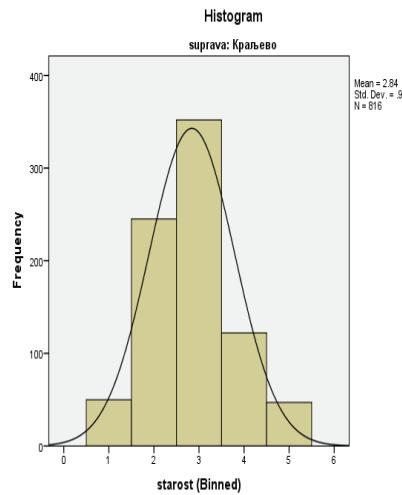
Slika 20: Distribucija nastavnika nižih razreda osnovnog obrazovanja prema godinama radnog staža u školskoj upravi Beograd



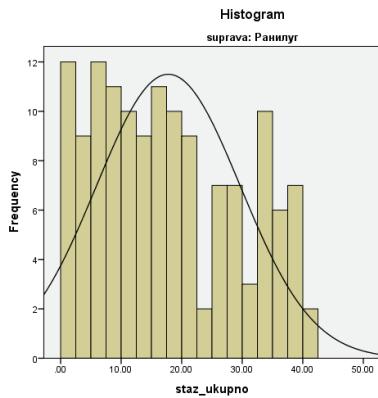
Slika 21: Distribucija nastavnika nižih razreda osnovnog obrazovanja prema starosnim grupama u školskoj upravi Beograd



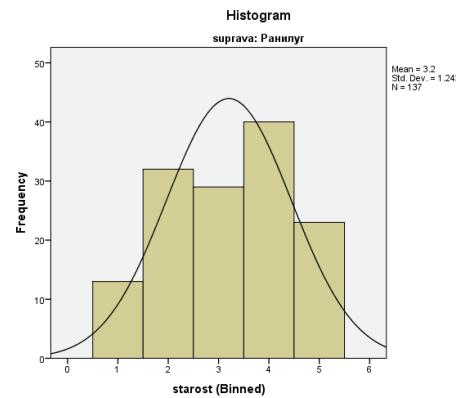
Slika 22: Distribucija nastavnika nižih razreda osnovnog obrazovanja prema godinama radnog staža u školskoj upravi Kraljevo



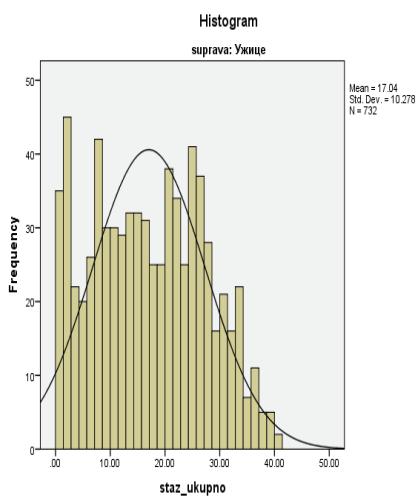
Slika 23: Distribucija nastavnika nižih razreda osnovnog obrazovanja prema starosnim grupama u školskoj upravi Kraljevo



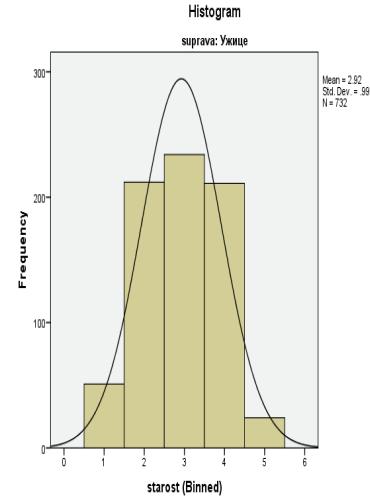
Slika 24: Distribucija nastavnika nižih razreda osnovnog obrazovanja prema godinama radnog staža u školskoj upravi Raničevac



Slika 25: Distribucija nastavnika nižih razreda osnovnog obrazovanja prema starosnim grupama u školskoj upravi Raničevac

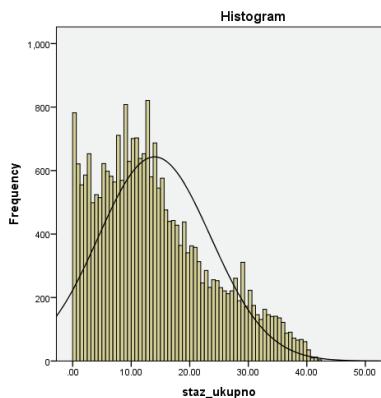


Slika 26: Distribucija nastavnika nižih razreda osnovnog obrazovanja prema godinama radnog staža u školskoj upravi Užice

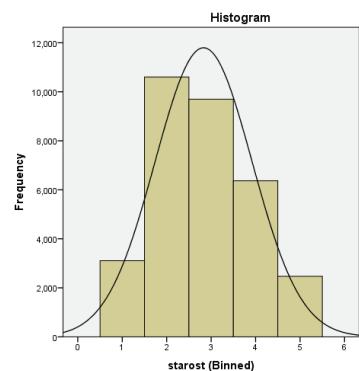


Slika 27: Distribucija nastavnika nižih razreda osnovnog obrazovanja prema starosnim grupama u školskoj upravi Užice

Nastavnike viših razreda osnovnih škola u Srbiji odlikuje asimetrična distribucija godina radnog staža, s tim da je prosečna vrednost spuštena za oko pet godina i da je veća koncentracija nastavnika u nižim vrednostima. Drugim rečima, više je nastavnika viših razreda koji su na početku karijere i imaju između o 15 godina staža nego onih koji imaju više od 20 godina staža osiguranja. Ukoliko uzmemo u obzir i distribuciju ovih nastavnika prema starosnim grupama (skoro 60% nastavnika starije je od 39 godina), možemo prepostaviti da ovi nastavnici još kasnije ulaze u profesiju u odnosu na nastavnike nižih razreda, a ne da izlaze iz njenarije.



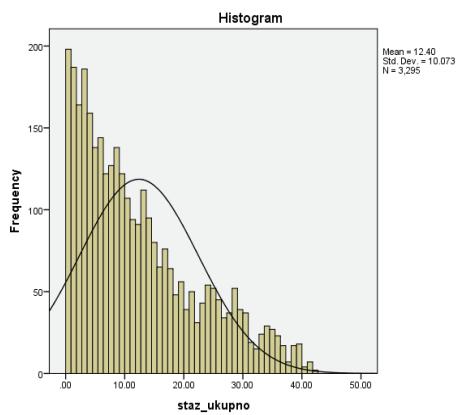
Slika 28: Distribucija nastavnika viših razreda osnovnog obrazovanja prema godinama radnog staža



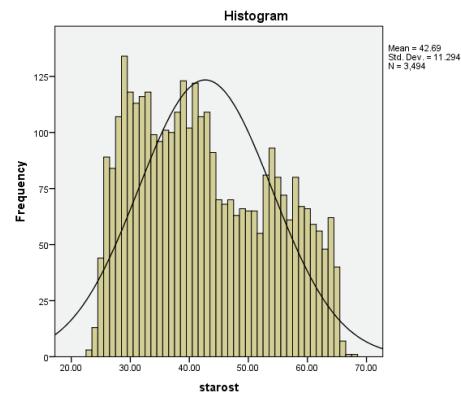
Slika 29: Distribucija nastavnika viših razreda osnovnog obrazovanja prema starosnim grupama

U svim školskim upravama dominiraju nastavnici koji su na početku karijere, sa malim brojem godina staža (do 10 godina). U velikom broju njih nalazimo istovremeno učestalost nastavnika sa izuzetno niskim brojem godina staža, koji su na samom početku karijere, i nastavnika čiji se broj godina staža kreće oko 10.

Raspodela godina staža nastavnika matematike u osnovnoj školi je asimetrična – prosečan broj godina staža iznosi 12,4, niske vrednosti su značajno veće od visokih, odnosno broj nastavnika sa dugim stažom daleko je manji od nastavnika sa manje staža. Ako imamo u vidu to da je skoro polovina populacije nastavnika matematike mlađa od 40 godina, možemo prepostaviti da je reč o nastavnom kadru koji je u velikoj meri podmlađen. Slično možemo prepostaviti i za nastavnike srpskog jezika.



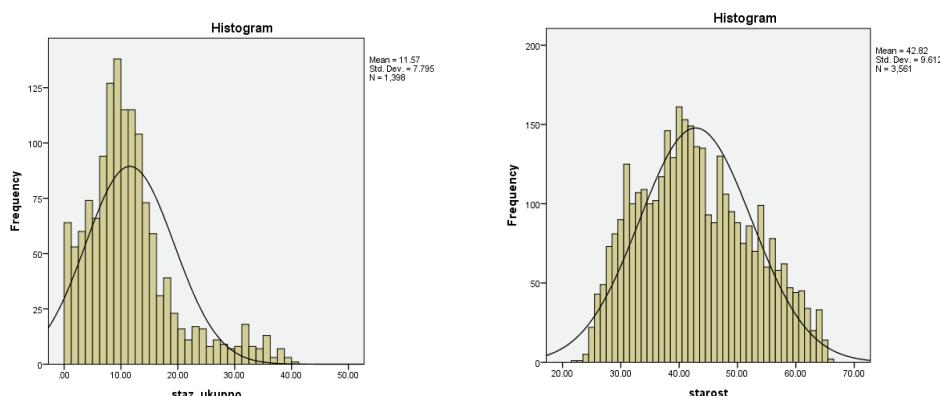
Slika 30: Distribucija nastavnika matematike u višim razredima osnovnog obrazovanja prema godinama radnog staža



Slika 31: Distribucija nastavnika matematike u višim razredima osnovnog obrazovanja prema godinama starosti

S obzirom na to da raspodela nastavnika srpskog jezika i matematike prema starosnim grupama odstupa od raspodele za celu populaciju, korisno je istaći da ovi nastavnički profili čine 20,3% populacije nastavnika viših razreda. Prema tome, ukoliko ukupni podaci govore da nastavnici kasno ulaze u sistem, ali da dva spomenuta nastavnička profila, koji čine značajan udio u nastavnom kadru viših razreda osnovnog obrazovanja, bitno odstupaju od ukupne distribucije, možemo prepostaviti da ostatak populacije (oko 80%) ulazi u profesiju još kasnije nego što naši rezultati pokazuju.

Struktura prema godinama staža slična je i u slučaju nastavnika informatike – prosek iznosi 11,5 godina staža – većina nastavnika je koncentrisana u grupi onih koji imaju do 15 godina radnog staža, nakon čega učestalost nastavnika naglo opada. Budući da najveći broj nastavnika ima između 30 i 50 godina, možemo prepostaviti da i ovi nastavnički profili relativno kasno započinju svoju karijeru u prosveti. Nastavnici istorije, po svojoj strukturi u odnosu na godine staža i starost, ne odstupaju značajno od strukture cele populacije.



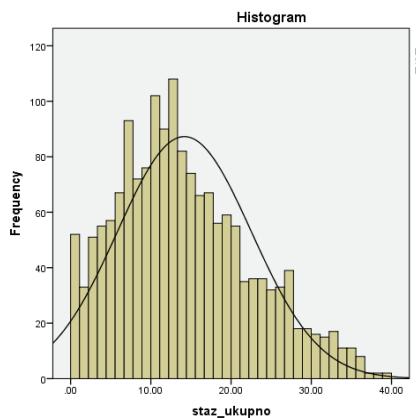
Slika 32: Distribucija nastavnika informatike u višim razredima osnovnog obrazovanja prema godinama radnog staža

Slika 33: Distribucija nastavnika informatike u višim razredima osnovnog obrazovanja prema godinama starosti

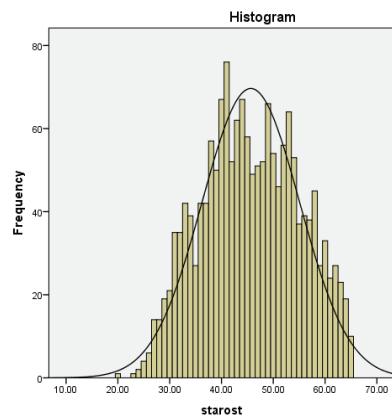
6.2.4.3.

DISTRIBUCIJA GODINA RADNOG STAŽA U SREDNJEM OBRAZOVANJU

Srednje stručno obrazovanje u Srbiji odlikuje tendenciju da se većina nastavnika koncentriše oko nižih vrednosti godina staža, ispod aritmetičke sredine. Nastavnika srpskog jezika najviše ima među onima sa malim brojem godina staža, što se poklapa s tim da 40% ove populacije ima manje od 40 godina starosti. Nastavnici informatike imaju distribuciju najpričižniju normalnoj, s tendencijom da se nešto više njih koncentriše ispod aritmetičke sredine, odnosno da ima manje od 14 godina staža. Budući da je najveći broj ovih nastavnika u grupi starijih preko 40 godina (72,7%), možemo prepostaviti da ovi nastavnici nešto kasnije ulaze u profesiju.

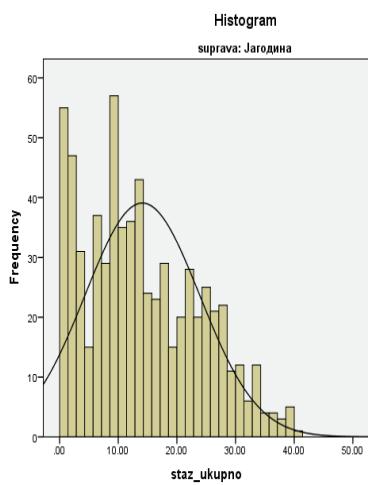


Slika 34: Distribucija nastavnika u srednjem stručnom obrazovanju prema godinama radnog staža

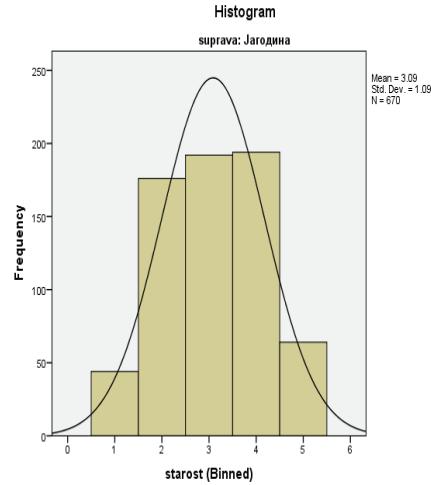


Slika 35: Distribucija nastavnika u srednjem stručnom obrazovanju prema godinama starosti

Ranilug, Čačak, Užice i Beograd jedine su školske uprave koje odstupaju od distribucije u odnosu na ostatak Srbije. U njima ne dominiraju nastavnici koji su na samom početku karijere, već nastavnici koji imaju između 10 i 15 godina staža. U Jagodini pronalazimo multimodalnu raspodelu, budući da je velika učestalost kako nastavnika koji su tek ušli u sistem, tako i nastavnika koji imaju oko 10 godina karijere, dok između ove dve vrednosti distribucija beleži značajan pad. Sličnu raspodelu staža srećemo u Zaječaru, Beogradu, Nišu, Požarevcu, Somboru i Užicu. Kada se ovi podaci uporede sa starosnom strukturu, posebno u slučaju Jagodine, Zaječara, Beograda, Niša i Požarevca, ponavljaju se nalazi o kasnom ulaska u profesiju.

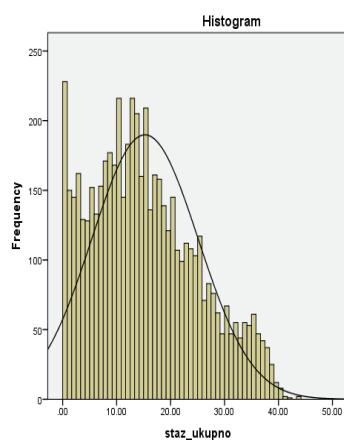


Slika 36: Distribucija nastavnika u srednjem stručnom obrazovanju prema godinama radnog staža u školskoj upravi Jagodina

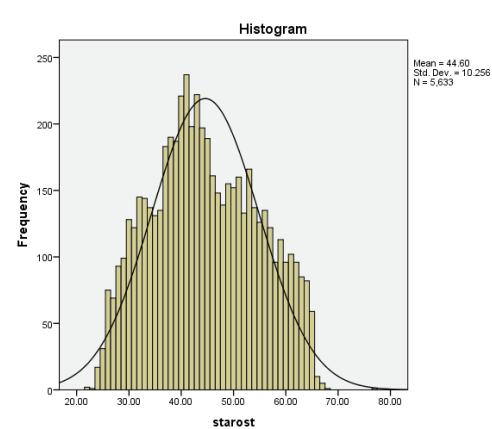


Slika 37: Distribucija nastavnika u srednjem stručnom obrazovanju prema godinama starosti u školskoj upravi Jagodina

Distribucija godina staža u gimnazijama u Srbiji odstupa od normalne utoliko što se najviše nastavnika koncentriše u najnižim vrednostima i između 10 i 15 godina staža, dok se udeo nastavnika u višim godinama staža neravnomerno raspoređuje (opada i raste, naizmenično), ali je veći nego u srednjem stručnom obrazovanju. Prosječan broj godina staža za nastavnike u gimnaziji je 16,8, dok raspored prema starosnim grupama pokazuje da preko 60% nastavnika ima više od 40 godina starosti. To može značiti da nastavnici u izvesnoj meri kasnije ulaze u profesiju.



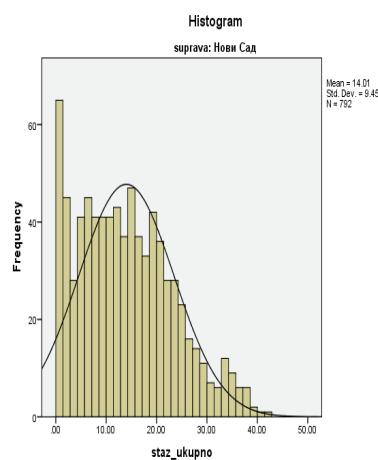
Slika 38: Distribucija nastavnika u gimnazijama prema godinama radnog staža



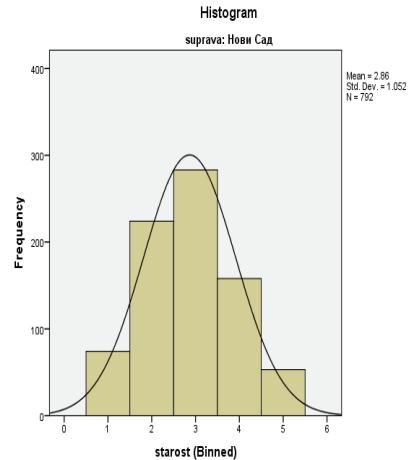
Slika 39: Distribucija nastavnika u gimnazijama prema godinama starosti

Nastavnici matematike prate distribuciju na nivou Srbije, s tom razlikom da je njihov udeo među onima koji imaju više od 30 godina staža nešto veći. Nastavnici srpskog jezika imaju pravilniju raspodelu, sa nešto manje kadra koji je na samom početku karijere i nešto više onih koji imaju između 20 i 30 godina staža. Najveća frekvencija nastavnog osoblja sa preko 20 godina staža nalazi se među nastavnicima istorije, kojih istovremeno ima i najmanje među onima koji su na samom početku karijere. Nastavnika informatike najviše ima oko proseka, između 10 i 15 godina staža, ali je i značajan udeo kadra koji je na početku karijere – što se poklapa sa raspodelom godina starosti (najveća je frekvencija nastavnika sa oko 40 godina starosti), odnosno možemo prepostaviti da postoji ravnomeran i očekivan ulazak i izlazak nastavnika u sistem.

Većina školskih uprava prati neravnomernu distribuciju koja dominira na nivou čitave Srbije. Zanimljiv je slučaj školske uprave Novi Sad, u kojoj pronalazimo visoku frekventnost nastavnika na samom početku karijere, a u kojoj je najmlađa starosna grupa malobrojna u poređenju sa grupama starosti od 30 do 60 godina. Možemo da prepostavimo da nastavni kadar u gimnazijama u Novom Sadu nešto kasnije ulazi u profesiju (nakon 30. godine).



Slika 40: Distribucija nastavnika u gimnazijama prema godinama radnog staža u školskoj upravi Novi Sad



Slika 41: Distribucija nastavnika u gimnazijama prema starosnim grupama u školskoj upravi Novi Sad

6.3.

NEZAPOSLENI NASTAVNICI: EVIDENCIJA NACIONALNE SLUŽBE ZA ZAPOŠLJAVANJE

N a evidenciji Nacionalne službe za zapošljavanje (NSZ) nalaze se podaci o licima koja su se dobrovoljno prijavila u potrazi za zaposlenjem, kao i podaci o slobodnim radnim mestima za koja je poslodavac prijavio potrebu za posredovanjem pri zapošljavanju. Podaci o tražiocima zaposlenja dobijaju se neposrednom prijavom lica na evidenciju NSZ, a podaci o slobodnim poslovima dobijaju se prijavom potrebe za zapošljavanjem od strane poslodavca (Republika Srbija – Nacionalna služba za zapošljavanje, 2016: 4). To znači da evidencija NSZ ne vrši nadzor nad celokupnom populacijom nezaposlenih u zemlji, niti pruža konačne informacije o slobodnim radnim mestima. Reč je o uzorcima populacije nezaposlenih i skupa slobodnih radnih mesta koji mogu i ne moraju biti reprezentativni, ali koji, kao jedini postojeći, predstavljaju neizbežan element prilikom analize zapošljavanja u Srbiji.

Najveći promet na evidenciji NSZ u 2016. godini zabeležen je među populacijom profesora razredne nastave⁵: to podrazumeva najveći broj prijavljenih potreba za ovim

5. NZS podatke o obrazovnim profilima lica klasificiše prema važećem šifarniku zanimanja, te ne pravi razliku između zanimanja i zvanja. Profil profesora razredne nastave, kako ga koristimo u tekstu i u tabelama, uključuje sledeće profile, koji su obuhvaćeni i Pravilnikom o stepenu i vrsti obrazovanja nastavnika i stručnih saradnika u osnovnoj školi („Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik“, br. 11/2012 i 15/2013.): profesor razredne nastave (šifra zanimanja: 717502), nastavnik razredne nastave (šifra zanimanja: 617502), profesor pedagogije (šifra zanimanja: 717550), мастер учитељ (шифра занимања: 717503), дипломирани учитељ (шифра занимања: 717508), професор ликовне групе предмета (шифра занимања: 717570).

profilom, kao i najveći broj novoprijavljenih, odnosno najveći broj nezaposlenih lica na kraju godine. Broj novoprijavljenih slobodnih radnih mesta je bio preko sedam puta manji od broja novoprijavljenih lica u prethodnoj godini, dok je broj lica zaposlenih sa evidencije NSZ bio nešto veći od broja novoprijavljenih lica. Ukoliko prepostavimo da ovaj profil nema alternativno mesto zaposlenja izvan sektora prosvete, možemo zaključiti da škole u 2016. godini većinu slobodnih radnih mesta nisu oglašavale preko NSZ.

Drugi profil sa najviše nezaposlenih jeste profil profesora srpskog jezika (200), među kojima ima deset puta više novoprijavljenih nezaposlenih lica od broja novoprijavljenih potreba za zapošljavanjem, dok je zaposleno sedam puta više lica nego što ih je prijavljeno u toku 2016. godine. S obzirom na to da NSZ ne obezbeđuje dovoljno precizne podatke, ne možemo sa sigurnošću da tvrdimo koja su radna mesta popunila lica zaposlena sa evidencije NSZ u prethodnoj godini, odnosno da li je određen procenat njih pronašao zaposlenje izvan struke. Međutim, možemo izneti sličnu prepostavku kao i u slučaju nastavnika razredne nastave: da se određen broj nastavnika zapošljava u školama mimo konkursa objavljenog preko NSZ.

Manji jaz između novoprijavljenih nezaposlenih lica i prijavljenih radnih mesta postoji među profesorima informatike i istorije, dok je profil nastavnika matematike jedini za koji podaci NSZ pokazuju da postoji deficit kadra: prijavljeno je oko dva puta više slobodnih radnih mesta nego što je prijavljeno nezaposlenih lica; uprkos tome, nisu zaposlena sva lica prijavljena na evidenciju NSZ. Možemo prepostaviti da su, u ovom slučaju, slobodna radna mesta popunjena kadrom koji nije bio prijavljen na evidenciju NSZ.

Ukoliko prepostavimo da su nastavnici koji su prvi put potražili zaposlenje u prethodnoj godini tek završili svoje inicijalno obrazovanje, odnosno izašli na tržište rada, možemo da zaključimo da njihov broj premašuje potrebe za zapošljavanjem prijavljene u istoj godini najviše u slučaju nastavnika srpskog jezika i razredne nastave. Nastavnici matematike su jedini profil za kojim postoji veća potreba za zapošljavanjem od ponude.. Ovi podaci sugeriraju da postoji neusklađenost ponude i potražnje nastavničkih profila.

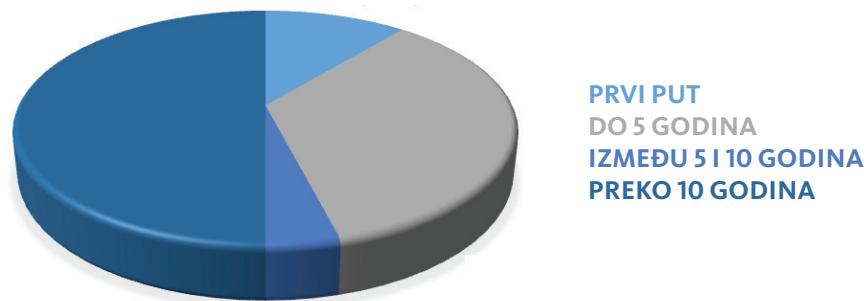
Tabela 15: Podaci o nezaposlenim licima na evidenciji Nacionalne službe za zapošljavanje – ukupno stanje na dan 31.12.2016. godine

Zanimanje/zvanje	UKUPNO	Novoprijavljena lica u 2016. godini	Broj lica zaposlenih sa evidencije NSZ	Broj prijavljenih potreba
Profesor razredne nastave	537	2.584	2.596	357
Profesor matematike	8	35	27	86
Diplomirani profesor srpskog jezika i književnosti	200	931	684	93
Diplomirani informatičar	51	172	119	49
Profesor istorije	31	146	110	42

U prilog prepostavci da postoji višak kadrova u odnosu na potrebe sistema govor i to da je izuzetno visok procenat nastavnika koji su se u 2016. godini nalazili na evidenciji NSZ i tražili posao više od 10 godina – skoro polovina svih izdvojenih nastavničkih profila.

S obzirom na to da je prisutan veliki broj nastavnika koji više od 10 godina traže zaposlenje, možemo zaključiti da je, u većini slučajeva, reč o onim nastavnicima koji se zapošljavaju u struci, ukoliko prepostavimo da čekaju toliko dugo upravo da bi našli zaposlenje u prosveti. Premda nemamo podatke o tome koliko dugo traže zaposlenje nastavnici koji su na evidenciji NSZ duže od 10 godina, primetna je velika razlika u broju njih i grupe koja čeka zaposlenje do 5 godina.

Slika 42: Dužina traženja zaposlenja nastavnika koji su u 2016. godini bili na evidenciji Nacionalne službe za zapošljavanje



Nezaposleno nastavno osoblje čini 2,04% populacije nezaposlenih u Srbiji u 2016. godini. Najveći deo nezaposlenih nastavnika nalazi se u regionu Šumadije i zapadne Srbije, a najmanji u Beogradu, ako izuzmemo region Kosova i Metohije. Regionalni podaci, nažalost, nisu podeljeni na zanimanja/zvanja koja smo analizirali.

Tabela 16: Nezaposlena lica u području obrazovanja i vaspitanja po regionima u 2016. godini

REGION	UKUPNO	%
Beograd	3 013	21,04
Vojvodina	3 503	24,46
Šumadija i zapadna Srbija	4 052	28,29
Južna i istočna Srbija	3 423	23,9
Kosovo i Metohija	331	2,31
Republika Srbija	14 322	100

7.

ZAKLJUČAK I PREPORUKE

Nastavničku profesiju u Srbiji danas odlikuje nekoliko karakteristika koje je bilo moguće izdvojiti ovom analizom. Jedna od njih jeste feminizacija profesije, koja opada u višim razredima školskog sistema, što se podudara sa dominantnim trendom u ostalim evropskim zemljama. Pored toga, stepen feminizacije dodatno je viši u najvećim školskim upravama (Beograd, Novi Sad, Niš, Kragujevac) – što predstavlja neobičan podatak, budući da je reč o sredinama u kojima postoji najveći priliv stanovništva u zemlji. Ukoliko znamo da su nastavničke zarade ujednačene širom zemlje, odnosno propisane na nacionalnom nivou, možemo pretpostaviti da njihova relativna vrednost varira u zavisnosti od troškova života u sredini u kojoj je nastavnik zaposlen. Budući da je uočen povišen stepen feminizacije nastavničke profesije upravo u onim sredinama u kojima je relativna vrednost nastavničkih primanja manja, takva pojava sugeriše mogućnost postojanja rodne neravnopravnosti na tržištu nastavnika.

- Poželjno je istražiti ovu pojavu daljim kvalitativnim istraživanjima kako bi se objasnili njeni uzroci i posledice, te razvile dugoročne politike podsticanja rodne ravnopravnosti u prosveti – one ne bi bile zasnovane na pukom privlačenju muškaraca u ovu profesiju, već na dubljem razumevanju rodnih perspektiva na tržištu rada u našoj zemlji.

Slična vrsta netipičnosti, u slučaju neujednačene starosti nastavnika, uočena je u velikim školskim upravama. Rezultati pokazuju da su u većini slučajeva najmanje podmlađene školske uprave one u kojima postoji najveći broj i protok stanovnika.

S druge strane, trend starenja u narednih 15 godina pokazuje da će, u slučaju 10 školskih uprava, najviše nastavnika matematike i istorije u osnovnom obrazovanju otici u penziju u ovom periodu, kao i nastavnika razredne nastave. U Srbiji, međutim, ne postoji opasnost od odliva nastavnika osnovnih škola u penziju na način na koji je to zabeleženo u ostalim evropskim zemljama. Ipak, postoje izuzeci, kako u slučaju određenih predmeta, tako i u slučaju određenih školskih uprava.

U slučaju srednjeg obrazovanja procenat nastavnika koji će biti penzionisani u narednih 15 godina u rangu je onog u zemljama Europe, naročito u slučaju srednjeg stručnog obrazovanja, i to posebno u velikim školskim upravama, a naročito u slučaju nastavnika matematike i istorije. Takođe, uočena je pojava da žene u osnovnom obrazovanju češće ostvaruju pravo na prevremen odlazak u penziju nego žene zaposlene u srednjem obrazovanju.

- Poželjno je sprovesti istraživanje demografskih trendova i trendova upisa u škole u školskim upravama u kojima postoji veća projektovana stopa starenja, kao

i trendova upisa u visokoškolske ustanove. Takođe, bilo bi od koristi istražiti zašto žene u osnovnom obrazovanju ranije odlaze u penziju od žena u srednjem obrazovanju.

Rezultati istraživanja su pokazali da u višim razredima školskog sistema raste udio nastavnika koji se kasnije zapošljavaju: u poređenju sa nastavnicima nižih razreda osnovnih škola, u profesiju nešto kasnije ulaze nastavnici viših razreda, dok se najkasnije zapošljavaju nastavnici u srednjem obrazovanju (u proseku sa 31 godinom starosti). Ukoliko imamo u vidu da veću mogućnost zapošljavanja na tržištu rada izvan prosvete imaju upravo nastavnici informatike, pažnju privlače podaci koji pokazuju da oni kasnije ulaze u nastavničku profesiju, a ne da je napuštaju ranije.

- Bilo bi poželjno sprovesti dalja kvantitativna i kvalitativna istraživanja koja bi pokušala da daju odgovor na pitanje zašto neki nastavnici, s posebnim osvrtom na nastavnike informatike, kasno ulaze u profesiju. Da li su u pitanju lica koja primarno žele da budu nastavnici, ali dugo čekaju na otvaranje radnog mesta, ili su u pitanju lica koja su odustala od karijere u sektoru informacionih tehnologija, pa su odlučila da potraže zaposlenje u školi? Da li je, u tom slučaju, reč o nesnalaženju u privatnom sektoru ili je u pitanju kadar koji nije bio kvalifikovan za posao u sektoru informisanja i komunikacija?

Budući da rezultati nisu zabeležili osipanje ovih nastavnika iz profesije, već kasno ulaženje u nju, uprkos tome što je uočen potencijal za to i što sami nastavnici nisu zadovoljni društvenim statusom svoje struke, nameće se pitanje da li se i za Srbiju može reći ono što se može čuti za neke evropske zemlje, da se javni sektor ne napušta zarad privatnog.

- U tom smislu, bilo bi korisno sprovesti dalja kvalitativna istraživanja o nastavnicima informatike i ispitati njihove motive da ostanu u sektoru prosvete, uprkos mogućnostima da se zaposle u struci koja pruža značajno veću finansijsku sigurnost od rada u učionici. Da li je reč o izbegavanju stresa, karakterističnom za sektor informacionih tehnologija, ili o izbegavanju čestih prekvalifikacija i neophodnih usavršavanja, koji su sastavni deo profesionalnog razvoja u ovoj industriji?
- Takođe, bilo bi od koristi uporediti distribucije starosti i godina staža nastavnika svih profila – na taj način bi se dobila sveobuhvatna slika ulaženja nastavnika u profesiju i bilo bi moguće vršiti poređenja među različitim profilima.

Podaci sa evidencije NSZ iz 2016. godine pokazuju da postoji višak kadrova na tržištu rada u slučaju svih analiziranih profila, izuzev nastavnika matematike u čijem je slučaju zabeležena značajno veća potražnja nego ponuda kadrova. Uočen je, međutim, zabrinjavajuće veliki broj lica koja izuzetno dugo traže zaposlenje, naročito među nastavnicima razredne nastave, ali i u slučaju svih profila. Rezultati su pokazali da nastavnici koji se prijave na evidenciju NSZ imaju velike šanse da će na njoj provesti duže od 10 godina.

- Stoga bi bilo poželjno dalje istraživati strukturu nezaposlenih nastavnika, posebno onih koji traže zaposlenje duže od 10 godina, kako bi se preciznije utvrdilo o kakvom je osoblju reč, odnosno iz kog razloga ova lica tako dugo traže zaposlenje i koliko se dugo nalaze na ovoj evidenciji.

- Na kraju, bilo bi od koristi motivisati škole da sve svoje konkurse objavljuju preko NSZ radi kvalitetnijeg praćenja zapošljavanja nastavnika. To bi predstavljalo korak unapred u odnosu na trenutno dostupne podatke, koji nam pokazuju kada je nastavnik stupio u radni odnos, ali izostavljaju informacije o predistoriji kako novozaposlenog lica, tako i popunjenoj radnog mesta.

Kako bi se obezbedili svi ovi, ali i ostali elementi praćenja nastavnika, a u cilju razvijanja dugoročne politike njihovog zapošljavanja, neophodno je uspostaviti kontinuitet u prikupljanju podataka na osnovu kojih će se obrazovne politike kreirati. Dragocenu ulogu u tome mogu imati upravo podaci sa portala otvorenih podataka Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, na kojima je ovo istraživanje sprovedeno. Imajući u vidu izvesna ograničenja ovih baza podataka, od izuzetnog je značaja raditi na njihovoj validaciji, analizi i redovnom ažuriranju.

- Budući da su škole mesta na kojima se podaci sakupljaju, potrebno je pružati obuku i podršku zaposlenima koji su za to zaduženi. To bi doprinelo razvijanju svesti u stručnoj javnosti o tome koje su sve prednosti obrazovnih politika zasnovanih na podacima u odnosu na obrazovne politike utemeljene na prepostavkama stručnog i/ili javnog mnjenja. Na taj će se način obezbediti uslovi za buduće efikasno i kontinuirano prikupljanje i analizu podataka u prosveti.

8.

LITERATURA

8.1. ZAKONI I PODZAKONSKA AKTA

- 1.** Nacionalna služba za zapošljavanje. (2016). Mesečni statistički bilten, Septembar 2016. broj 169. Beograd: Nacionalna služba za zapošljavanje.
- 2.** Republički zavod za statistiku. (2016). Mesečni statistički bilten, godina LXV, 11/2015. Beograd: Republički zavod za statistiku.
- 3.** Zakon o budžetskom sistemu. „Službeni glasnik RS”, br. 54/09, 73/10, 101/10, 101/11, 93/12, 62/13 i 63/13-ispravka.
- 4.** Ustav Republike Srbije. „Službeni glasnik RS”, broj 68/15.
- 5.** Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. „Službeni glasnik RS”, br. 72/09, 52/11, 55/13 i 35/15.
- 6.** Vlada Republike Srbije. (2012). Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine. „Službeni glasnik RS”, broj 107/2012.
- 7.** Uredba o postupku za pribavljanje saglasnosti za novo zapošljavanje i dodatno radno angažovanje kod korisnika javnih sredstava. „Službeni glasnik RS”, broj 113/13.
- 8.** Pravilnik o stepenu i vrsti obrazovanja nastavnika i stručnih saradnika u osnovnoj školi. „Službeni glasnik RS” – Prosvetni glasnik, br. 11/2012 i 15/2013.

8.2.

ISTRAŽIVAČKE PUBLIKACIJE

- 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.** Privredna komora Srbije. (2017). Privreda Srbije – Informatika. <http://www.pks.rs/PrivredaSrbije.aspx?id=10&p=2&> (preuzeto 30.01.2017.)
- 7.** Radulović, B., Popović, D., Aleksić, D. (2014). *Ekonomski doprinos industrija zasnovanih na autorskim i srodnim pravima u Republici Srbiji*. Beograd: Fondacija za razvoj ekonomske nauke.
- 8.** Stanković, D., Teodorović, J., Milin, V., Đerić, I., Bodroža, B., Gutvajn, N. (2012). *Izveštaj o istraživanju – Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti (POPS 2)*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- 9.** Fiskalni savet. (2015). *Fiskalna konsolidacija 2012–2014. vs. 2015–2017: Ovoga puta je drugačije?*
- 10.** UNESCO Institute for Statistics. (2006). *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*. UNESCO Institute for Statistics, Montreal.

PROGRAM ZA KREIRANJE OBRAZOVNIH POLITIKA
NA OSNOVU PODATAKA I REZULTATA ISTRAŽIVANJA



BOJANA ĐURĐEVIĆ
ANĐELKA JANIĆ
MARKO KOVAČEVIĆ

**ANALIZA KOMBINOVANIH ODELJENJA –
IZAZOVI NA PRELASKU IZ KOMBINOVANIH
ODELJENJA ČETVRTOG RAZREDA U PETI
RAZRED MATIČNE ŠKOLE**

ANALIZA KOMBINOVANIH ODELJENJA – IZAZOVI NA PRELASKU IZ KOMBINOVANIH ODELJENJA ČETVRTOG RAZREDA U PETI RAZRED MATIČNE ŠKOLE

SADRŽAJ

1. REZIME	3
2. KONTEKST	4
3. CILJEVI I METODOLOGIJA	6
4. PRIKAZ STANJA NA NACIONALNOM NIVOУ	8
5. PRIKAZ POSTOJEĆEG STANJA U KOMBINOVANIM ODELJENJIMA	11
6. ISTRAŽIVAČKI NALAZI	15
7. STUDIJA SLUČAJA – PRIMER DOBRE PRAKSE	21
8. ZAKLJUČAK I PREPORUKE	23
9. LITERATURA	25

REZIME

Prema podacima kojima UNICEF raspolaže, oko 100.000 dece školskog uzrasta je izvan sistema obrazovanja, kao i bez ikakvog vida dodatne podrške. Sprovedena istraživanja (UNICEF, 2014) su pokazala da oko 20% dece ima potrebu za podrškom koja obuhvata obrazovne, zdravstvene i socijalne usluge (Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku, 2010) pomoću kojih bi se obezbedili osnovni uslovi za obrazovanje i razvijanje potencijala. Iako je osnovno obrazovanje u Republici Srbiji od 1951. godine obavezno, podaci ukazuju na to da oko 4% dece uopšte ne pohađa osnovnu školu, dok je 8% ne završi (UNICEF, 2014).

Visoka stopa osipanja dece iz obrazovnog sistema na svim nivoima, a posebno dece iz osjetljivih grupa, ostavlja dugoročne posledice na društvo u celini. Prema Strategiji razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (2012), procenjeno je da između 10–15% generacije napušta osnovno školovanje. Takođe, Drugi nacionalni izveštaj o socijalnom uključivanju i smanjenju siromaštva (2014) ukazuje na to da se oko 5% učenika iz socijalno destimulativnih sredina ispisuje u svim razredima izuzev u osmom. Iz podataka kojima ovaj izveštaj raspolaže može se zaključiti da je učenicima iz destimulativnih sredina promena naročito teška u petom razredu, s obzirom na to da se na tom nivou čak 15,4% dece ispisuje iz škole (Drugi nacionalni izveštaj o socijalnom uključivanju i smanjenju siromaštva, 2014).

Jedna od prepoznatih kategorija dece koja se nalaze u riziku od siromaštva su seoska deca. Zvanični podaci ukazuju na to da od ukupnog broja škola van gradskih sredina 60% čine seoske škole koje pohađa svega 10% seoske dece (SeCons, 2011). Postoji širok dijapazon teškoća sa kojima se ova deca susreću u odnosu na decu koja žive u gradskim sredinama – od dostupnosti obrazovanja i vanškolskih aktivnosti, preko kvaliteta, do samog načina života (SeCons, 2011). Ono što je takođe karakteristično za seoske škole je nastava koja se odvija u kombinovanim odeljenjima. Kombinovana odeljenja su odeljenja mlađih razreda koja se sastoje od učenika iz sastavljenih dva, tri ili četiri razreda sa kojima u istoj učionici radi jedan učitelj (ZOSOV, 2009). Nakon završetka prvog ciklusa osnovnog obrazovanja deca svoje dalje školovanje nastavljaju u matičnim školama, pri čemu se suočavaju sa dodatnim teškoćama.

Seoske škole su veoma značajne za obrazovni sistem; stoga je, imajući u vidu nizak obuhvat dece koja pohađaju školu u ovim oblastima, specifičnost rada u kombinovanim odeljenjima, zatim njihov prelazak u matične škole nakon završetka četvrtog razreda, kao i podatke koji ukazuju na visoku stopu osipanja dece iz socijalno destimulativnih sredina pri prelasku u peti razred, postalo neophodno sprovesti sveobuhvatnije istraživanje o seoskim školama i prelasku dece iz njih u matične škole na početku petog razreda. Cilj ove analize je utvrđivanje izazova sa kojima se deca suočavaju tokom perioda tranzicije iz četvrtog razreda kombinovanih odeljenja seoskih škola u peti razred matične škole; analiza treba da pomogne osmišljavanju mera za dodatnu podršku ovim učenicima, kojima bi se uticalo na prevenciju osipanja i poboljšanje obrazovne strukture u seoskim sredinama.

KONTEKST

Razni istraživači u oblasti obrazovanja ističu da obrazovanje nužno treba da prati društvene promene, odnosno da kreatori politika razumeju procese koji se dešavaju u društvu i adekvatno odgovore na njih. Stepen obrazovanja stanovništva jedne zemlje nije potrebno pravdavati društvenim promenama, ali upravo one podstiču mnoge teme pomoću kojih se može obezbediti kvalitetno obrazovanje za sve. Stoga je jedna od tema kako u svetu, tako i kod nas upravo sprečavanje osipanja učenika iz obrazovnog sistema.

Ukoliko uzmemo u obzir da je neobrazovano stanovništvo prepoznato u Strategiji za smanjenje siromaštva u Srbiji kao jedna od kategorija stanovništva koja se nalazi u najvećem riziku od siromaštva (Vlada Republike Srbije, 2003), podaci pokazuju da je stepen siromaštva obrnuto proporcionalan stepenu obrazovanja (stopa siromaštva kod onih koji nisu završili ni osnovnu školu je 20,2%, kod osoba sa završenom osnovnom školom 17,5%, kod osoba sa završenom srednjom školom 5,9%, dok kod visokoobrazovanih iznosi 1%) (Anketa o potrošnji domaćinstva 2013, prema Mijatović, 2015), što objašnjava zbog čega je obrazovanje jedan od načina izlaska i zatvaranja takozvanog „kruga siromaštva“. Ova povezanost obrazovanja i siromaštva je važna iz dva razloga: (1) upravo je siromaštvo prepoznato kao jedan od najvećih uzročnika osipanja dece iz obrazovnog sistema (Centar za obrazovne politike, 2016), (2) obrazovni sistem Srbije se zalaže za inkluzivno obrazovanje, koje u svom širem značenju podrazumeva povećanje nivoa obrazovanja dece sa nižim socioekonomskim statusom i dece iz osjetljivih grupa.

Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja iz 2009. godine i izmenama i dopunama Zakona iz 2013. godine inkluzivno obrazovanje postaje strateški cilj obrazovnog sistema u Srbiji. Cilj inkluzivnog obrazovanja je da omogući svim učenicima da napreduju, naročito onima koji potiču iz osjetljivih grupa, uključujući učenike iz siromašnih, nestimulativnih sredina i učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Za ostvarivanje njihovog napretka neophodno je pružanje dodatne podrške kako u samoj nastavi u okviru škola, tako i u okviru zajednice. Ovo je jedan od mehanizama kojim se nastoji da se kroz bolje prilagođavanje škole svakom detetu, uključujući i darovite učenike, na adekvatan način odgovori na izazove i teškoće koje svakodnevni razvoj društva donosi. Sprovođenje inkluzivnog obrazovanja je jedan od najvažnijih ciljeva Strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, u okviru koje su identifikovane prioritetne oblasti na kojima treba raditi kako bi se obezbedilo kvalitetno obrazovanje za sve (Vlada Republike Srbije, 2012). Jedna od tih oblasti je i smanjenje stope osipanja učenika na svim obrazovnim nivoima. U okviru povećanja obuhvata i efikasnosti završavanja školovanja utvrđeno je strateško opredeljenje prema kome minimalni obuhvat dece zakonom predviđenog školskog uzrasta treba da bude 98%, a osipanje ispod 5%, odnosno da minimalno 93% dece iz svake generacije završi osnovno obrazovanje (Vlada Republike Srbije, 2012).

Kako bi ciljevi utvrđeni ovom strategijom bili ostvareni, predviđen je niz mera kroz mnoga zakonska rešenja, a pre svega kroz izmene i dopune Zakona o osnovama

sistema obrazovanja i vaspitanja (Službeni glasnik RS, broj 55/2013). U planiranju potrebne podrške polazi se od opštih ishoda i standarda obrazovanja (ZOSOV, član 22), odnosno postupak planiranja započinje za one učenike koji ne mogu da ih ostvare. Pedagoški profil je instrument za praćenje koji bi trebalo da se kreira za svakog učenika; ukoliko to nije slučaj, onda se on kreira samo za učenike koji ne postižu opšte ishode i standarde. Uz definisanje prioriteta za svakog učenika, na osnovu pedagoškog profila se osmišljava podrška učenicima koja može biti na tri nivoa:

- individualizacija (koja nije nužno dokumentovana pismenim putem),
- individualno – obrazovni plan sa prilagođenim programom,
- individualno – obrazovni plan sa izmenjenim programom¹.

Godine 2010. donet je Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci („Službeni glasnik RS“, broj 63/2010) sa ciljem da se celovitim i individualnim pristupom svakom detetu pruži odgovarajuća podrška i omoguće društvena uključenost i napredovanje. Ovim pravilnikom je propisan set mera od kojih su neke: neposredna dodatna podrška koja zahteva dodatna finansijska sredstva, prilagođavanje i nabavka udžbenika i nastavnih sredstava, prilagođavanje standarda postignuća iz jednog ili više predmeta, upotreba prilagođenih nastavnih sredstava i asistivne tehnologije, angažovanje pedagoškog asistenta, angažovanje praktičara za ličnu pomoć detetu, obezbeđivanje obuke za korišćenje Brajevog pisma, ostvarivanje predškolskog programa za decu sa smetnjama u razvoju, omogućavanje besplatnog učešća u kulturnim, sportskim i rekreativnim aktivnostima koje organizuje škola i mnoge druge („Službeni glasnik RS“, broj 63/2010).

Kada govorimo o osipanju učenika iz obrazovnog sistema, pretpostavka je da, iako nijedna od ovih mera ne utiče direktno na smanjenje, njihova uspešna implementacija bi mogla efikasno da utiče na prevenciju osipanja.

Tela zadužena na nacionalnom nivou za praćenje, analiziranje i davanje preporuka u cilju smanjenja osipanja i utvrđivanje predloga mera su Nacionalni prosvetni savet i Savet za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Osim ovih tela, prema Zakonu o osnovnom obrazovanju i vaspitanju („Službeni glasnik RS“, broj 55/13) i Zakonu o srednjem obrazovanju i vaspitanju („Službeni glasnik RS“, broj 55/13), svaka škola je u obavezi da u okviru školskog razvojnog plana definiše mere prevencije i osipanja, kao i da ih analizira i prati.

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

CILJEVI I METODOLOGIJA

Osnovni cilj ove analize je utvrđivanje izazova sa kojima se suočavaju deca iz četvrtog razreda kombinovanih odeljenja seoskih škola pri prelasku u peti razred kako bi se osmisile nove mere za delotvorniju podršku učenicima i smanjio rizik od osipanja.

Tokom istraživanja korišćeni su dostupni podaci Republičkog zavoda za statistiku (učenici osnovnih škola u Republici Srbiji po opština, šk. god. 2006/07, 2007/08, 2009/10, 2010/11, 2011/12, 2012/13, 2013/14, 2014/15; broj učenika koji su završili osnovnu školu (osmi razred), na kraju školske godine), podaci dostupni na otvorenom portalu eCENUS (kombinovana odeljenja), podaci Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja koji se odnose na podatke o nastavnicima koji predaju u kombinovanim odeljenjima, kao i podaci prikupljeni za potrebe ovog rada.

Kroz prikaz podataka o broju učenika na početku i kraju navedenih školskih godina praćena je generacija 2006/2007. na nacionalnom nivou prema oblastima kako bi se utvrdilo u kojoj oblasti dolazi do smanjenja broja dece tokom školovanja.

Na osnovu podataka dostupnih na otvorenom portalu eCENUS i podataka Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja utvrđene su karakteristike kombinovanih odeljenja za generaciju 2015/16, kao i nastavnika koji predaju u okviru istih.

Za potrebe ovog rada i utvrđivanje poteškoća sa kojima se susreću učenici iz kombinovanih odeljenja seoskih škola pri prelasku u matičnu školu sprovedeno je i dodatno istraživanje putem anketa, fokus grupe i prikaza studije slučaja. Identifikacija opština i oblasti u kojima je sprovedeno dodatno kvalitativno istraživanje izvršena je na osnovu praćenja generacije 2006/07. uz uključivanje podataka Republičkog zavoda za statistiku o stopi rizika od siromaštva, stopi obuhvata osnovnoškolskim obrazovanjem, stopi završavanja osnovne škole i stopi odustajanja.

U ispitivanju koje je izvršeno putem upitnika, prvobitno pilotiranih, učestvovalo je 300 dece i 300 roditelja, 100 nastavnika i 50 učitelja u deset škola koje se nalaze u različitim školskim upravama.

Tabela 1. Sastav učesnika anketnog ispitivanja

Školske uprave u kojima je sprovedeno ispitivanje	Broj škola (upitnike je popunjavaša zadužena osoba iz školske uprave)	Broj dece 4. razreda koja nastavu pohađaju u kombinovanim odeljenjima	Broj dece 5. razreda koja su nastavu pohađala u kombinovanim odeljenjima	Roditelji	Nastavnici razredne nastave u kombinovanim odeljenju	Nastavnici predmetne nastave u matičnim školama
Zrenjanin	1	15	15	30	5	10
Novi Sad	1	15	15	30	5	10
Valjevo	1	15	15	30	5	10
Jagodina	1	15	15	30	5	10
Niš	1	15	15	30	5	10
Pirot	1	15	15	30	5	10
Kraljevo	1	15	15	30	5	10
Požarevac	1	15	15	30	5	10
Užice	1	15	15	30	5	10
Leskovac	1	15	15	30	5	10

Da bismo izazove u tranzitnom periodu sagledali što obuhvatnije, sprovedeno je dodatno kvalitativno istraživanje putem fokus grupa u dve škole u okviru Školske uprave Niš. U prvoj školi su u fokus grupe bili uključeni svi direktni učesnici u obrazovanju dece (zaposleni u obrazovanju i roditelji), dok su u drugoj školi (koja je u studiji slučaja prikazana kao primer dobre prakse) učestvovali samo zaposleni u obrazovanju. Sastav fokus grupe prikazan je u Tabeli 2.

Tabela 2. Sastav fokus grupe

Učesnici fokus grupe	Broj fokus grupe		Broj učesnika	
Nastavnici razredne nastave	I škola		1	8
	II škola	1	5	
Nastavnici predmetne nastave	I škola		1	8
	II škola	1	6	
Roditelji dece 4. razreda koja nastavu pohađaju u kombinovanim odeljenjima	I škola		2	20
	II škola	/	/	
Roditelji dece 5. razreda koja su nastavu pohađala u kombinovanim odeljenjima	I škola	2	20	
	II škola	/	/	
Uprava škole	I škola	1	4 (zamenici direktora škole i školski pedagog)	
	II škola	1	2 (direktor i školski pedagog)	

PRIKAZ STANJA NA NACIONALNOM NIVOУ

Posmatrajući period od 2000. do 2016. godine uočavaju se oscilacije u odnosu na broj dece koja upisuju prvi razred osnovne škole. U periodu od 2000. do 2006. godine dolazi do pada broja upisane dece, zatim njihov broj raste do 2010. godine, nakon čega opet opada do 2014. godine; poslednje dve godine ovaj broj je približno isti. Najveći pad se uočava u periodu od 2000. do 2006. godine, kada se broj upisane dece smanjio za oko 18,98%. U periodu od 2006. do 2010. godine broj upisa se povećao za 8,27%, a zatim se do 2014. godine opet smanjio za 11,35%.

Ako se posmatra ukupan broj učenika od 2000. godine, taj broj se svake godine smanjuje za nešto više od 5.000 đaka. Na početku školske 2000/2001. godine na nivou Republike Srbije broj učenika je iznosio 711 954, dok na početku školske 2016/2017. godine iznosi 544 632 učenika.

U nedostatku kompletnih podataka o broju učenika za svaku školsku godinu od 2000. godine prema oblastima, a u svrhu utvrđivanja stepena završavanja osnovne škole, ispráene su dve generacije: 2006/2007. i 2007/2008. Kada govorimo o posmatranoj kohorti 2006/2007., osnovnu školu je završilo 93,93% generacije, a za generaciju 2007/2008. taj procenat iznosi 93,95%. Na osnovu ovih podataka možemo zaključiti da je procenat učenika koji ne završe osnovno obrazovanje na nivou jedne generacije 6,06%. Ukoliko uzmemo u obzir da je 2006. odnosno 2007. godine prvi razred upisalo 69 051, odnosno 72 009 dece, to dalje ukazuje da oko 4 200 dece iz jedne generacije ne završi osnovnu školu. Iako je ovaj procenat visok, ovi podaci ukazuju na smanjenje u odnosu na poslednje podatke iz 2014. godine (UNICEF, 2014) kada je ovaj procenat iznosio 8%.

Ako se posmatra osipanje dece prema razredima, zbog već navedenog nedostatka podataka ispráena je samo generacija 2006/2007. Na nivou Republike u periodu od prvog do četvrtog razreda broj dece se smanjio za 0,41%, zatim se na prelasku iz četvrtog u peti razred povećao za 2,13%, nakon čega broj opada pri prelasku iz petog u šesti razred za 2,97%, iz šestog u sedmi za 0,88% i iz sedmog u osmi razred za 1,63%. U Tabeli 3. su prikazani navedeni procenti.

Tabela 3 . Broj dece između dve školske godine – procentualno (RZS, Saopštenje broj LVII,LVIII,LX, LXI,LXII,LXIV)²

Generacija 2006/2007.						
Razred	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.

Tabela 4. Podaci prema oblastima – generacija 2006/2007. (RZS, Saopštenje broj LVII,LX, LXI,LXII,LXIV)

Generacija 2006/2007.					
Regioni	I – VIII	I – IV	IV – V	V – VI	VII – VIII
Grad Beograd	1,46%	0,84	0,2	2,4	1,11
Vojvodina					
Severnobački	2,5%	3,64%	1,41%	3,94%	9,17%
Srednjebanatski	3,2%	2,29%	4,52%	7,7%	11,82%
Severnobanatski	1,31%	2,3%	5,61%	6,92%	9,38%
Južnobanatski	2,4%	5%	4,03%	6,4%	11,93%
Zapadnobački	0,35%	1%	2,23%	2,58%	5,23%
Južnobački	1,3%	0,12%	3,14%	1,84%	1,94%
Sremski	0	2,55%	2,17%	2,17%	4,68%
Srbija – jug Šumadija i Zapadna Srbija					
Zlatiborski	0	1,25%	0	0	3,07%
Mačvanski	0,07%	2%	0,65%	0,72%	6,06%
Kolubarski	1,5%	0,78%	0,35%	1,85%	2,78%
Moravički	0	2,33%	1,61%	1,61%	3,61%
Pomoravski	1,1%	2,77%	2,13%	3,22%	7,27%
Rasinski	0,32%	2,18%	1,95%	2,27%	2,72%
Raški	0,98%	2,21%	0,16%	1,08%	5,29%
Šumadijski	0,74%	2,14%	2,7%	1,96%	2,03%
Južna i Istočna Srbija					
Borski	2,26%	1,72%	2,54%	4,8%	8,36%
Braničevski	2,42%	6,84%	2,15%	4,57%	12,05%
Zaječarski	2,8%	2%	3,22%	0,44%	6,33%
Jablanički	0,77%	3,63%	5,77%	6,54%	8,4%
Nišavski	0,88%	1,24%	2,75%	1,87%	2,81%
Pirotski	1,38%	2%	1,12%	2,5%	3,25%
Podunavski	0,43%	0,38%	1,66%	2,09%	4,57%

² Zelenom bojom označeno povećanje. Crvenom bojom označeno smanjenje.

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

Prikazana tabela ukazuje na nekoliko tendencija:

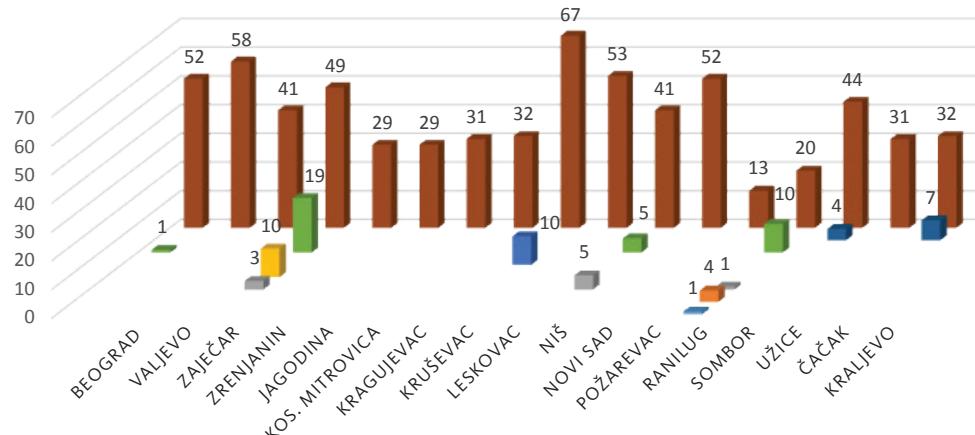
- U proseku 2,27% dece koja su upisala prvi razred nisu upisala četvrti. Ukoliko uzmemo u obzir da od prvog do četvrtog razreda ne postoji mogućnost ponavljanja razreda (ZOSOV, 2009), ovi podaci mogu biti posledica preseljenja u drugu opštinu/okrug/inostranstvo, prelazak u škole za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju ili prestanak pohađanja osnovnog obrazovanja. S obzirom na to da se učenici još uvek ne prate pojedinačno, za sada nije moguće utvrditi tačan uzrok ovakvih rezultata.
- U svim regionima povećava se broj dece koja su upisala peti razred u odnosu na broj dece koja su upisala četvrti. Prepostavka je da se ovaj broj povećava usled obnavljanja razreda.
- U svim regionima opada broj dece tokom daljeg školovanja.
- U svim regionima broj dece koja završe osmi razred niži je od broja dece koja su upisala prvi.
 - Najveća razlika u broju dece koja su upisala peti i šesti razred je u sledećim okruzima: Vojvodina – Severnobački, Srednjebanatski i Južnobanatski; Južna i Istočna Srbija – Borski, Braničevski, Pčinjski. Iako se ovaj rad bavi istraživanjem školskog perioda između četvrtog i petog razreda, došlo se do saznanja da se učenici susreću sa najvećim teškoćama u petom razredu, što će biti tema zaključaka i preporuka. Kada su podaci o osipanju učenika u pitanju, važno je napomenuti da Republika Srbija ne poseduje precizne podatke o ovoj pojavi. Treba imati u vidu i da ne postoji sistem za praćenje migracija, a dodatni problem predstavlja nepostojanje pouzdane metodologije kojom bi se merila realna stopa osipanja (Centar za obrazovne politike, 2016).

PRIKAZ POSTOJEĆEG STANJA U KOMBINOVANIM ODELJENJIMA

U Republici Srbiji postoje 744 škole u okviru 18 školskih uprava koje imaju ukupno 3264 kombinovana odeljenja. Ukupan broj učenika koji su pohađali mlađe razrede osnovne škole, prema podacima dostupnim na portalu eCenus, na nivou Republike Srbije bio je 226 237 u 2015. godini, što upućuje na podatak da oko 10% dece prvi deo svog osnovnoškolskog školovanja pohađa u kombinovanim odeljenjima, tačnije 26 069 učenika. U jednom odeljenju nastavu pohađa prosečno 8 učenika.

Na Grafikonu 1 je prikazan broj škola prema jeziku nastave u okviru svake školske uprave. U Banatskom i Jablaničkom okrugu (Školske uprave Zrenjanin i Leskovac) nalazi se najviše škola u kojima se odvija nastava i u kombinovanim odeljenjima (81/77). Banatski okrug, zahvaljujući svom geografskom položaju, specifičan je i po najvećem broju škola u kojima se nastava odvija na jeziku manjina.

Grafikon 1. Broj škola u okviru školskih uprava, raspoređenih prema jeziku nastave



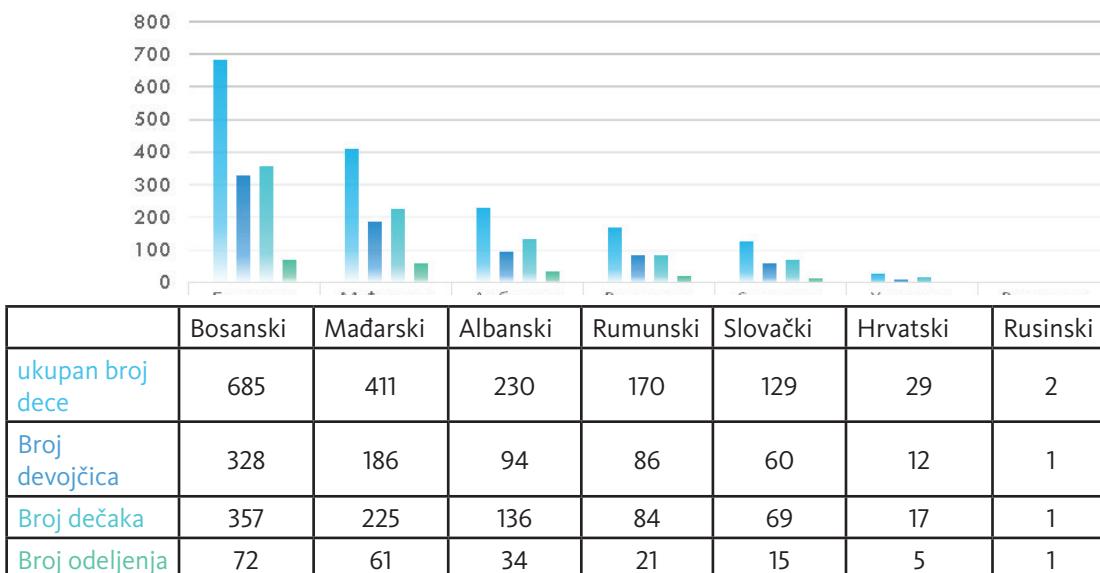
RUSINSKI HRVATSKI SLOVAČKI RUMUNSKI ALBANSKI MAĐARSKI BOSANSKI SRPSKI

Analizirajući dostupne podatke (Tabela 5) može se uočiti da se broj dece iz generacije u generaciju smanjuje, što korelira i sa podacima na nacionalnom nivou. Za samo tri godine taj broj se smanjio za 2,26%, odnosno 589 učenika je manje u kombinovanim odeljenjima. Ukoliko uzmemo u obzir da se ova odeljenja nalaze u seoskim školama i da jedno odeljenje može imati kombinaciju dva ili više razreda u kojima najviše može biti 15, odnosno 10 učenika (ZOOV, član 31, „Službeni glasnik RS“, broj 55/2013), ovi podaci su veoma zabrinjavajući.

Tabela 5. Uzrasna i polna distribucija dece u kombinovanim odeljenjima

Broj dece u kombinovanim odeljenjima		Broj učenika prvog razreda		Broj učenika drugog razreda		Broj učenika trećeg razreda		Broj učenika četvrtog razreda	
26 069		6 295		6 358		6 532		6 884	
Devojčice	Dečaci	Devojčice	Dečaci	Devojčice	Dečaci	Devojčice	Dečaci	Devojčice	Dečaci
12 384	13 685	3 041	3 254	3 022	3 336	3 079	3 453	3 242	3 642

Nastava se u kombinovanim odeljenjima, osim na srpskom jeziku, odvija na još sedam jezika: na mađarskom, rusinskom, slovačkom, bosanskom, rumunskom, hrvatskom i albanskom. Na srpskom jeziku nastavu pohađa ukupno 24 406 dece, od kojih su 11 613 devojčice, a 12 793 dečaci u ukupno 3 055 odeljenja. Nastavu na jezicima nacionalnih manjina prati 5,97% od ukupnog broja dece; njihova distribucija prikazana je na Grafikonu 2. Nakon srpskog jezika, najzastupljeniji je bosanski, a zatim mađarski jezik.

Grafikon 2. Distribucija dece po jezicima na kojima se odvija nastava

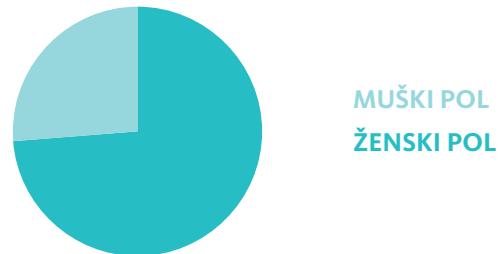
Prema individualnom obrazovnom programu (IOP) nastavu pohađa 1 259 učenika, što predstavlja 4,61% od ukupnog broja učenika u kombinovanim odeljenjima. Najviše dece radi prema IOP-u 2 – 843 učenika, zatim prema IOP-u 1 – 404 učenika, dok 12 učenika nastavu pohađa prema IOP-u 3. U Tabeli 6. nalazi se pregled broja učenika koji rade prema IOP-u, razvrstan po razredima.

Tabela 6. Broj učenika po razredima u kombinovanim odeljenjima koji pohađaju nastavu prema IOP-u

	Broj učenika koji nastavu pohađaju po IOP-u 1	Broj učenika koji nastavu pohađaju po IOP-u 2	Broj učenika koji nastavu pohađaju po IOP-u 3	Ukupan broj učenika
1. razred	68	125	2	195
2. razred	98	187	2	287
3. razred	114	250	5	369
4. razred	124	281	3	408

Broj nastavnika koji predaju u kombinovanim odeljenjima je 2263. Nastavnici poseduju svoje identifikacione brojeve na osnovu kojih je moguće ispratiti njihov profesionalni razvoj; međutim, baza podataka koji se odnose na nastavnike u kombinovanim odeljenjima nije potpuna – stoga će u ovoj analizi biti prikazan broj obrađenih varijabli za 975 nastavnika, što predstavlja 43,08% od ukupnog broja.

Na osnovu dostupnih podataka, prva specifičnost koja se može uočiti je da u nastavničkom kadru preovlađuje ženski pol – skoro $\frac{3}{4}$ od ukupnog broja nastavnika su žene, 720 nasuprot 255 nastavnika muškog pola. Procentualna distribucija nastavnika prema polu prikazana je na Slici 1.

Slika 1. Pol nastavnika u procentima

Najstariji nastavnik je rođen 1951. godine, dok je najmlađi nastavnik rođen 1990. Polovinu od ukupnog broja nastavnika (50,7%) čine nastavnici doba 35–54 godine, nakon njih slede nastavnici doba 55+ godina (39,39%), dok je zastupljenost nastavnika mlađih od 35 godina svega 9,94%. Broj nastavnika prema godinama starosti prikazan je u Tabeli 7.

Tabela 7. Broj nastavnika prema godinama starosti

Starost	18 - 34	35- 54	55+
Broj nastavnika	128	653	507
Procenat u ukupnom broju	9,91%	50,7%	39,39%

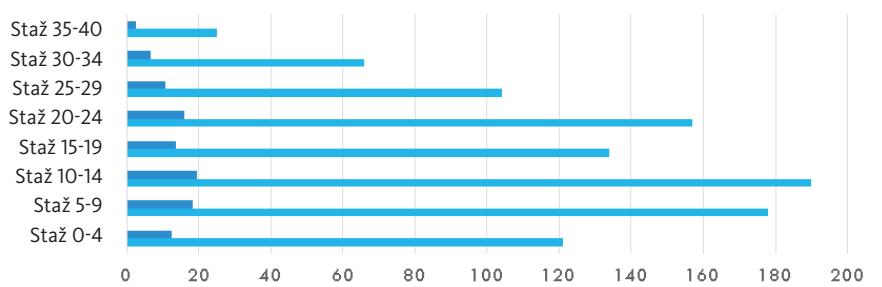
U skladu sa starosnom distribucijom, najveći procenat nastavnika koji predaje (72,21%) ima završene osnovne studije po starom programu, koje su danas ekvivalentne master studijama po novom programu, dok je oko 17% nastavnika razredne nastave završilo višu školu po starom programu. Analizirajući Tabelu 8. koja daje prikaz stepena stručne spreme nastavnika može se uočiti niži procenat nastavnika koji su osnovne studije (3,18%), odnosno master studije (2,26%) završili po novom programu. Za 18 nastavnika nisu upisani podaci, dok 15 nastavnika ima IV stepen stručne spreme, odnosno srednje obrazovanje.

Tabela 8. Stepen stručne spreme nastavnika u kombinovanim odeljenjima (baza podataka MPNTR)

Stepen stručne spreme		
	Broj nastavnika	Procenat
NULL	18	1,85%
Srednje obrazovanje	15	1,54%
Srednje obrazovanje – V stepen	3	0,31%
Osnovne studije (po starom)	704	72,21%
Osnovne studije (po novom)	31	3,18%
Viša škola (po starom)	166	17,03%
Master studije (po novom)	22	2,26%
Strukovne studije	4	0,41%
Specijalističke strukovne studije	4	0,41%
Magistarske studije (po starom)	8	0,82%
Ukupno	975	100,0

Kao što se može uočiti iz Grafikona 3, najveći broj nastavnika ima između 10 i 14 godina radnog staža, a nešto manji broj između 5 i 9 godina; najniži je procenat onih koji imaju više od 30 godina radnog staža.

Grafikon 3. Staž nastavnika u kombinovanim odeljenjima

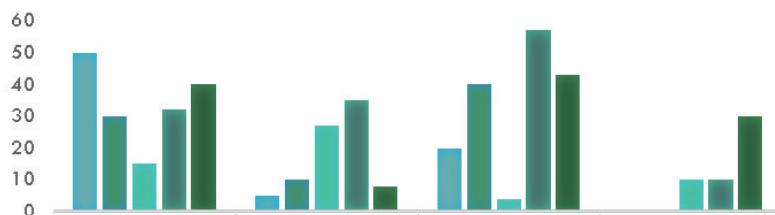


	Staž 0-4	Staž 5-9	Staž 10-14	Staž 15-19	Staž 20-24	Staž 25-29	Staž 30-34	Staž 35-40
Procenat	12,41	18,26	19,49	13,74	16,1	10,67	6,77	2,56
Broj nastavnika	121	178	190	134	157	104	66	25

ISTRAŽIVAČKI NALAZI

Prepreke u pohađanju nastave nakon prelaska u matičnu školu. Najveće prepreke po prelasku deteta u matičnu školu roditelji vide u dostupnosti prevoza za decu, zatim u prihvaćenosti dece iz kombinovanih odeljenja od matične škole i vršnjaka, dok je najmanji, ali ne i zanemarljiv, procenat roditelja kao ključnu prepreku naveo nedostupnost usluga socijalne zaštite. Drugačije viđenje prepreka imaju nastavnici i učitelji. Nastavnici kao najveći izazov navode uključenost roditelja u obrazovanje svoje dece, a zatim prihvaćenost od strane škole i vršnjaka. Njihovo mišljenje dele i učitelji, s tim što je po njima na drugom mestu dostupnost usluga socijalne zaštite. Kao najveće izazove škole vide adaptaciju dece na predmetni rad i prihvaćenost od strane vršnjaka. Ovi podaci potvrđeni su i prilikom fokus grupa. Tokom analize daljih podataka iz upitnika i razgovora koji su obavljeni, ustanovljeno je da poteškoće u prihvaćenosti od strane škole i vršnjaka naročito imaju deca koja rade po IOP-u. S druge strane, mali broj nastavnika i učitelja vidi nedostupnost prevoza kao prepreku, što ukazuje na nedovoljno razumevanje problema sa kojima se suočavaju deca. Grafikon 4. predstavlja prikaz prepreka onako kako ih vide ispitanici.

Grafikon 4. Prepreke u nastavi izražene u procentima



	Roditelji	Učitelji	Nastavnici	Škola
Dostupnost prevoza	50	5	20	0
Zadovoljenost osnovnih potreba	30	10	40	0
Dostupnost usluga socijalne zaštite	15	27	4	10
Uključenost roditelja u obrazovanje	32	35	57	10
Prihvaćenost od strane škole/vršnjaka	40	8	43	30

Nastavak školovanja nakon četvrtog razreda. Na pitanje da li njihovo dete nastavlja školovanje, svi ispitani roditelji su odgovorili potvrđno. Od ukupnog broja dece njih 95% nastavlja svoje školovanje u matičnoj, dok 5% nastavlja školovanje u drugoj školi. Kao glavni razlog prelaska u drugu školu roditelji navode bolje uslove i kvalitet rada.

Školama je u okviru upitnika postavljeno i pitanje o broju učenika koji nastavljaju, odnosno ne nastavljaju svoje školovanje nakon četvrtog razreda. Nažalost, od ukupno deset škola samo su tri dostavile ove podatke bez dodatnih pojašnjenja, dok se druge nisu izjasnile ili nisu imale mogućnost za to iz razloga što date podatke ne poseduju. Prema dostavljenim podacima, procenat dece koja ne nastavljaju školovanje u matičnoj školi je oko 5%.

Uzroci prekida školovanja. U kvalitativnom ispitivanju učestvovali su roditelji čija deca takođe nastavljaju ili su nastavila školovanje, pa su u skladu sa tim glavni izvor informacija o dosadašnjem prekidu školovanja bili ispitnici zaposleni u školi. Prema njihovom iskustvu, problemi najčešće nastaju u prvim mesecima petog razreda, u periodu kada se deca adaptiraju. Uglavnom se dešava da deca upisana u školu počnu sve više da izostaju i na kraju prestanu da pohađaju nastavu u potpunosti. Kao najčešće razloge za prestanak školovanja ispitnici navode: nemogućnost adaptacije dece koja rade po IOP-u, nemogućnost praćenja nastave (s obzirom na to da u prva tri razreda osnovne škole nije moguće ponavljati razred, deca dolaze u peti bez osnovnog znanja iz čitanja i pisanja), nedostatak radnih navika, nesaranadna roditelja, loši materijalni uslovi i početak rada, odlazak u azil, udaja. Takođe, nastavnici predmetne nastave i predstavnici uprave škole navode da se u takvim slučajevima preduzimaju sve neophodne mere koje su propisane zakonom kada dete počne da izostaje sa nastave; krajnja mera je obaveštavanje centra za socijalni rad, koji potom preuzima slučaj. Time je uloga nastavnika završena i nakon toga oni nemaju više nikakvu informaciju o tome šta se dalje dešava sa detetom.

Kako deca vide prelazak iz kombinovanih odeljenja u matičnu školu? Kad god se radi o deci, veoma je značajno i njih pitati za mišljenje; stoga su pitanja u upitniku bila koncipirana tako da na osnovu odgovora dece može da se stvari uvid u njihovo gledište vezano za prelazak u novo odeljenje, kao i u njihova osećanja radosti i brige. Sva deca četvrtog razreda su rekla da se veoma raduju petom razredu, da misle da je dosta težak, ali i zabavan. Skoro polovina dece je rekla i da voli da putuje i da se raduje tome. Kod pitanja da li ih nešto brine, oko 40% dece je reklo da ih ništa ne brine, a ostali su najčešće odgovarali da ih brine sam početak i da li će se uklopiti. Međutim, oko 30% dece je izrazilo zabrinutost da nemaju dovoljno stečenog znanja tokom prethodnog školovanja i da neće uspeti da dostignu kriterijume i budu u dovoljnoj meri uspešni.

Na pitanje kako se osećaju u novom odeljenju svi učenici petog razreda odgovorili su pozitivno („lepo“ ili „dobro“). Najviše im se dopadaju nastavnici i novo društvo; što se tiče negativnih utisaka, oko 25% njih je odgovorilo da bi „promenili zadirkivanje između đaka“.

Razlike u postignućima između dece koja su prva četiri razreda pohađala u matičnoj školi u odnosu na decu u kombinovanim odeljenjima. Polovina nastavnika petog razreda prema dosadašnjem iskustvu smatra da ne postoje razlike između dece koja su prva četiri razreda završila u matičnoj školi u odnosu na decu koja su išla u kombinovana odeljenja, dok druga polovina smatra da deca iz kombinovanih odeljenja nemaju dobru

osnovu, teže se adaptiraju i izloženiji su riziku od vršnjačkog nasilja. Kao najčešće faktore koji utiču na razlike u školskom uspehu oko 45% nastavnika izdvaja nedostatak sredstava za rad (udžbenici, biblioteka, računarska oprema) u kombinovanim odeljenjima, oko 35% kvalitet nastave i nedostatak vannastavnih aktivnosti, dok je 20% nastavnika kao uzrok prepoznalo nedovoljne nastavničke kompetencije. Čak 90% nastavnika je procenilo da je, ukoliko postoji razlika u napredovanju, uzrok tome (ne)spremnost za školu. Sa stavovima nastavnika poklapaju se i stavovi uprava škola.

Stručna usavršavanja nastavnika razredne nastave u kombinovanim odeljenjima. Skoro 95% ispitanih nastavnika razredne nastave koji predaju u kombinovanim odeljenjima bilo je uključeno u najmanje dva akreditovana programa stručnog usavršavanja u poslednje dve godine. Neki od seminara kojima su najčešće prisustvovali su:

- „Obuka za primenu nacionalnog okvira kurikuluma – osnove učenja i nastave i razvoj školske vežbaonice – modul 1“
- „Do funkcionalnog znanja primenom metoda i tehnika u interaktivnoj nastavi“
- „Diferencirana nastava“
- „Singapurska matematika – od problema do rešenja“
- „Disciplina i partnerstvo porodice i škole“
- „Efikasno disciplinovanje: pristup i tehnika“

Značajno je navesti da u okviru Kataloga programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2016/17. i 2017/18³. ne postoji nijedna akreditovana obuka koja je usmerena na jačanje kapaciteta nastavnika razredne nastave i stručnih saradnika za rad u kombinovanim odeljenjima.

Izazovi sa kojima se nastavnici razredne nastave susreću u radu u kombinovanim odeljenjima. Tokom ispitivanja nastavnici razredne nastave su kao svoj prvi izazov naveli prethodnu akademsku i praktičnu nepripremljenost za ovakav vid rada. Rad u kombinovanim odeljenjima je metodski specifičan i u našoj literaturi nedovoljno zastupljen. Na Učiteljskom fakultetu Univerziteta u Beogradu⁴ ne postoji nijedan predmet koji metodski priprema buduće nastavnike razredne nastave za ovakav rad. Oni takođe ističu da je njihovo prvo zaposlenje upravo u seoskim školama i kombinovanim odeljenjima. Kada se govorи o drugim izazovima, izražavaju određeni stepen zabrinutosti u odnosu na sopstvene kapacitete da na najadekvatniji način pruže deci podršku koja im je potrebna, naročito deci koja nastavu pohađaju prema IOP-u. Iako su u ispitivanju učestvovali nastavnici koji su najmanje pet prethodnih godina radili u kombinovanim odeljenjima, oni sami smatraju da nisu u potpunosti osnaženi i veruju da su im potrebna dodatna usavršavanja kako bi na adekvatan način mogli da odgovore na potrebe dece. Neki od njih su imali prilike da im u dosadašnjem radu podršku pružaju pedagoški asistenti, koje su i naveli kao jedan od najznačajnijih vidova podrške u cilju razumevanja dečijih potreba i njihovih najboljih interesa.

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

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

Komunikacija između roditelja, nastavnika razredne nastave i škole. Roditelji navode da je uloga učitelja u pripremi deteta za prelazak u peti razred velika, te oko 90% njih ocenjuje međusobni odnos kao veoma dobar, pun razumevanja i podrške. Nešto lošiju komunikaciju roditelji ostvaruju sa matičnim školama. Polovina roditelja je izrazila stav da nema podršku škole, dok su ostali ispitanici naveli da im škola pruža podršku u nastavku školovanja njihovog deteta kroz Savet roditelja, obezbeđivanje užine i prevoza, kao i uvažavanje potreba svakog deteta.

Ukoliko uzmemo u obzir da su sve škole u ovom ispitivanju opisale ulogu roditelja kao partnera, mora se uzeti u obzir podatak da roditelji dece iz osjetljivih grupa nisu u dovoljnoj meri uključeni u rad tela u školi. U 6 od 10 škola u okviru školskih odbora nema predstavnika roditelja iz osjetljivih grupa, dok u 4 od 10 škola ovakvog predstavnika nema u Savetu roditelja. Sve škole su kao podršku roditeljima i porodicima na nivou lokalne samouprave navele interresornu komisiju (IRK), dok su samo dve škole navele i druge organizacije, poput romskih udruženja ili lokalne Kancelarije za suzbijanje siromaštva.

Plan podrške za decu iz kombinovanih odeljenja. Samo dve škole u okviru svojih školskih razvojnih planova imaju uključen dodatni plan podrške za decu iz kombinovanih odeljenja, i to kroz vannastavne aktivnosti i upoznavanje učenika sa predmetnim nastavnicima pre početka petog razreda. Sve ispitane škole su navele da deci iz osjetljivih grupa pružaju podršku kroz obezbeđivanje ishrane. Osam škola je navelo da pruža podršku i u obezbeđivanju obuće i odeće, dok su tri škole kao mere podrške navele i ekskurzije, maturske večeri, obezbeđivanje udžbenika. Da bi adekvatno odgovorile na potrebe dece iz osjetljivih grupa, sve škole su navele da im je pre svega potrebna finansijska pomoć, ali i kontinuirana saradnja sa stručnim licima (logoped, defektolog). Osim finansijske pomoći, škole su navele da im je veoma značajna podrška lokalne samouprave u vidu stručnih lica koja će doprineti razumevanju potreba svakog deteta, kao i kreiranju planova za njihov dalji razvoj. Takođe, navode i potrebu za podrškom u cilju prevencije i suzbijanja nasilja.

Upoznatost roditelja sa merama dodatne podrške i njihovo korišćenje. Prema Pravilniku o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku, podrška se obezbeđuje bez diskriminacije po bilo kom osnovu svakom detetu, odnosno učeniku iz društveno osjetljivih grupa, kome je usled smetnji u razvoju, invaliditeta, teškoća u učenju, socijalne uskraćenosti i drugih razloga potrebna dodatna podrška u obrazovanju, zdravstvu ili socijalnoj zaštiti („Službeni glasnik RS“, broj 63/2010, član 2). S obzirom na to da su deca iz ruralnih područja prepoznata u nacionalnim dokumentima kao izloženija riziku od siromaštva i socijalne isključenosti, značajno je bilo ispitati u kojoj meri su roditelji upoznati sa propisanim merama dodatne podrške učenicima i da li ih koriste. U Tabeli 9. prikazana je većina mera podrške iz Pravilnika o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku („Službeni glasnik RS“, broj 63/2010) u vezi sa kojima su roditelji imali priliku da se izjasne.

Tabela 9. Upoznatost sa merama dodatne podrške i procenat korišćenja

MERA	UPOZNAT SAM	NISAM UPOZNAT	KORISTI	NE KORISTI
Prilagođavanje i nabavka udžbenika i nastavnih sredstava (npr. na Brajevom pismu i slično)	80,25%	19,75%	7,50%	9,25%
Individualni obrazovni plan koji podrazumeva prilagođavanje standarda postignuća iz jednog ili više predmeta	79,22%	20,78%	13,64%	86,36%
Upotreba prilagođenih nastavnih sredstava i asistivne tehnologije	62,79%	37,21%	10,39%	89,61%
Angažovanje pedagoškog asistenta u obrazovno-vaspitnom radu, prema potrebi (tokom celog dana ili samo za neke predmete i aktivnosti)	64,86%	35,14%	1,30%	98,70%
Obezbeđivanje obuke za učenike za korišćenje Brajevog pisma, samostalno kretanje, korišćenje sredstava asistivne tehnologije, znakovnog jezika ili drugih alternativnih načina komunikacije	62,16%	37,84%	0%	100%
Prevazilaženje jezičke barijere kao podrška deci kojoj maternji jezik nije srpski	73,24%	26,76%	2,67%	97,33%
Angažovanje pratioca za ličnu pomoć detetu radi lakšeg funkcionisanja i komunikacije sa drugima tokom vaspitno -obrazovnog rada	73,24%	26,76%	2,50%	97,50%
Organizovanje obrazovne podrške u slučaju dužeg izostajanja iz škole zbog teških i hroničnih bolesti	79,73%	20,27%	3,70%	96,30%
Vaspitanje i obrazovanje u posebnoj razvojnoj grupi, kao i obrazovanje u školi ili odeljenju za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju, a u skladu sa posebno obrazloženim mišljenjem komisije, ukoliko je priroda i ozbiljnost teškoča u razvoju deteta takva da se obrazovanjem u redovnoj grupi, školi ili odeljenju ne mogu postići zadovoljavajući rezultati i pored pomoćnih sredstava i dodatnih usluga	80,56%	19,44%	0%	100%
Angažovanje psihologa ili osobe koja poznaje dete u ostvarivanju zdravstvene zaštite	78,57%	21,43%	1,25%	98,75%
Pravo na usluge zdravstvene zaštite koje nisu obuhvaćene zdravstvenim osiguranjem i službe kućnog lečenja i nege	71,83%	28,17%	1,35%	98,65%

Omogućavanje besplatnog učešća u kulturnim, sportskim i rekreativnim aktivnostima koje organizuje škola	83,75%	16,25%	23,68%	76,32%
Savetodavni rad sa roditeljima ili starateljima deteta kome je potrebna dodatna podrška u obrazovnoj, zdravstvenoj ili socijalnoj ustanovi	76,81%	23,19%	1,33%	98,76%
Obezbeđivanje produženog boravka u obrazovnoj ustanovi, odnosno dnevnog boravka u socijalnoj zaštiti	76,47%	23,19%	1,33%	98,67%
Obezbeđivanje prevoza od mesta stanovanja do obrazovne ustanove, odnosno od obrazovne ustanove do dnevnog boravka	88,31%	11,69%	36,36%	63,64%
Obezbeđivanje ishrane u školskim kuhinjama, odeće i obuće, besplatnih udžbenika i pribora za školu, literature za učenike i nastavnike	87,32%	12,68%	22,22%	77,78%
Obezbeđivanje besplatne pravne pomoći preko nadležnih organa jedinice lokalne samouprave	77,14%	22,86%	4,44%	95,56%

Iz priloženih podataka može se uočiti da je oko 3/4 roditelja upoznato sa mogućnostima ostvarivanja prava na dodatnu podršku. Ipak, oko 25% roditelja nije upoznato sa ovim merama, dok oko 87% dece ispitanih roditelja do sada nije koristilo nijedan vid dodatne podrške. Mere koje su deca ispitanika najčešće koristila su: prevoz dece, ishrana, obezbeđivanje obuće, odeće, udžbenika i učešće u raznim sportskim i kulturnim manifestacijama.

Prednosti i nedostaci rada u kombinovanim odeljenjima. Svi ispitanici zaposleni u obrazovnom sistemu imali su priliku da izraze svoje mišljenje o prednostima i manama kombinovanih odeljenja. U Tabeli 10. su prikazani najčešći odgovori.

Tabela 10. Prednosti i nedostaci rada u kombinovanim odeljenjima

Prednosti	Nedostaci
bolja komunikacija među decom	nedostatak vremena za rad
individualizacija	nedostatak vremena za rad sa decom po IOP-u
samostalnost	teža priprema nastave
vertikalna povezanost i obnavljanje gradiva	prilagođavanje plana i programa
briga starijih o mlađima	nemogućnost primene metoda i oblika rada
	sklonost ometanju i padu koncentracije
	loša opremljenost škola
	nemogućnost grupnog rada

Na kraju upitnika, kao i na samom kraju kvalitativne analize, svi ispitanici su diskutovali o tome šta je po njihovom mišljenju potrebno unaprediti kako bi se na najbolji način odgovorilo na potrebe dece, pa samim tim i poboljšao njihov uspeh u školi. Svi su se složili oko toga da prvenstveno treba obezbediti bolje uslove za rad, kako po pitanju infrastrukture objekata od kojih su neki stari više od 100 godina, tako i po pitanju savremenih didaktičkih materijala i opremljenosti računarima. Pored toga, ispitanici smatraju da su njihova deca izolovana u odnosu na decu u gradu i da nemaju priliku za vannastavne aktivnosti, te ih je važno uključiti u društveni život zajednice. Nastavnici razredne i predmetne nastave su kao potrebu naveli i dodatno osnaživanje za rad u kombinovanim odeljenjima, kao i jačanje kapaciteta da bi na adekvatan način mogli da odgovore na potrebe svakog deteta. Roditelji su istakli i značaj bolje saradnje između kombinovanih odeljenja i matične škole.

STUDIJA SLUČAJA – PRIMER DOBRE PRAKSE

Primer škole predstavljene u ovom odeljku preporučen nam je od strane Školske uprave Niš kao primer dobre prakse i lokalne podrške. **Šta ovu školu izdvaja u odnosu na ostale?** Ono što je karakteristično za ovu školu, prema podacima direktora škole i Školske uprave, jeste da više od 90% dece koja pohađaju nastavu čine deca iz društveno osetljivih grupa, naročito etnički marginalizovanih sredina. Prema rečima zaposlenih u školi, ovaj procenat se usled migratornih kretanja stanovništva povećavao u toku poslednje decenije. Sva kombinovana odeljenja su veoma udaljena i nalaze se na teško dostupnom terenu.

Upravo zato što su deca iz etnički marginalizovanih sredina u visokom riziku od siromaštva, socijalne isključenosti i osipanja, naročito iz ruralnih krajeva (SeSons, 2011) kakav je i ovaj, veoma je značajno prikazati na koji način je škola uspela da prevaziđe teškoće sa visokom stopom osipanja u svim razredima, a naročito na prelasku iz četvrtog razreda u kombinovanim odeljenjima u peti razred matične škole.

Odnos između roditelja, kombinovanih odeljenja i škole. U razgovoru sa stručnim osobljem uočava se visok stepen posvećenosti i usmerenosti ka deci. Svi zaposleni u okviru škole ulažu svakodnevne napore kako bi izgradili dobar odnos sa roditeljima, što nije uvek lako. Kroz različite radionice, na koje dovode stručnjake iz drugih relevantnih oblasti za razvoj dece, trude se da osnažuju roditelje pružajući im znanja koja mogu da iskoriste kako u odgajanju dece, tako i u uobičajenim životnim situacijama. Za roditelje koji nisu završili osnovno obrazovanje organizovane su i večernje škole u okviru kombinovanih odeljenja. Jednu od ovih škola trenutno pohađa sedmoro članova porodice, oba roditelja i petoro dece.

Prelazak iz kombinovanog odeljenja u matičnu školu. S obzirom na to da se kombinovana odeljenja ove škole nalaze na geografski nepristupačnom terenu i da su veoma udaljena, u okviru škole postoji dom za učenike u kom deca nakon prelaska u matičnu školu borave od ponedeljka do petka do kraja osmog razreda. Iako je postojao i ranije, pre tri godine dobio je zvaničnu verifikaciju. Za decu koja stanuju u domu za učenike obezbeđeni su ishrana i nastavni materijal.

Funkcionisanje škole. Važno je istaći da su zaposleni u ovoj školi veoma proaktivni i da se kroz različite projektne aktivnosti trude da obezbede sredstva za rad i užinu tokom školske godine za sve učenike, s obzirom na to da većina njih ne bi mogla sebi da je priušti. Što se tiče udžbenika, svaki učenik na početku školske godine dobija sve potrebne knjige, koje nakon završetka godine vraća u biblioteku za sledeću generaciju.

Saradnja sa lokalnom zajednicom. Zaposleni ističu da uživaju veliku podršku lokalne samouprave koja im omogućava mnoge vannastavne aktivnosti (kao što su odlazak u pozorište, bioskop, muzej, itd.), kako bi se deca uključila u društveni život zajednice. Takođe, saradnja sa centrom za socijalni rad i domom zdravlja je na najvišem nivou, koji, prema njihovim rečima, pružaju veliku podršku upravi škole u svim rizičnim situacijama.

Model boravka dece u okviru doma za učenike pokazao se kao dobro rešenje u okviru zajednice; međutim, osim prostorno, za mnoge škole ovakav vid podrške ne bi mogao da bude finansijski izdrživ. S druge strane, proaktivost nastavnog i stručnog kadra, kao i saradnja koja postoji u okviru zajednice, upravo predstavljaju osnovu sistema brige o detetu kakvom težimo.

ZAKLJUČAK I PREPORUKE

Jedan od osnovnih principa svih obrazovnih politika u demokratskim zemljama predstavlja obezbeđivanje jednakog pristupa svim nivoima obrazovanja i preduslova za celoživotno učenje svim članovima zajednice. Vlada mišljenje da sudbina pojedinca danas u velikoj meri zavisi od nivoa njegovog obrazovanja – stoga upravo obrazovanje predstavlja najčešći i najefikasniji kanal društvene pokretljivosti (Koković, 2009) i otvara mogućnost za prekid začaranog kruga siromaštva.

U cilju ostvarivanja pravednog društva i jednakih šansi za svu decu, ovo istraživanje se bavilo izazovima sa kojima se susreću deca nakon četvrtog razreda pri prelasku iz kombinovanih odeljenja u peti razred matične škole.

Na osnovu prikazanih rezultata možemo izvesti nekoliko zaključaka i u skladu sa njima preporuke za njihovo unapređenje:

- Postoje značajne razlike između dostupnih podataka i podataka sa terena te nije moguće izmeriti realnu stopu osipanja iz obrazovnog sistema.

Kako bi se predupredile nelogičnosti dostupnih podataka i podataka sa terena a sa druge strane moglo ispratiti realno osipanje dece važno je uvesti jedinstveni obrazovni broj na osnovu kojeg je moguće pratiti razvojni i obrazovni put deteta.

- Koristeći dostupne podatke, uz dosta poteškoća, moguće je ispratiti kroz razrede generacijski broj učenika. Međutim, nije moguće odvojeno pratiti broj učenika kombinovanih odeljenja od ukupnog broja učenika. U cilju prevencije osipanja i podrške u tranzitnom periodu značajno bi bilo ispratiti generacijski broj učenika u kombinovanim odeljenjima na nacionalnom nivou.

- Podaci na nacionalnom nivou, koji pokazuju da nakon petog razreda opada broj dece, koreliraju sa podacima koji su dobijeni za potrebe ovog istraživanja, ističući prve mesece petog razreda kao ključne u prevenciji potencijalnog osipanja.

Kao opšte prepreke koje se javljaju pri prelasku dece iz kombinovanih odeljenja u matične škole istaknute su: slaba komunikacija između svih direktnih aktera u procesu obrazovanja deteta, izolovanost kombinovanih odeljenja i, naročito, slaba saradnja između roditelja i matične škole.

Zbog toga je veoma važno kreirati sistem podrške za učenike i roditelje u tranzitnom periodu.

- Ako se posmatraju podaci o stažu nastavnika koji predaju u kombinovanim odeljenjima, najveći broj nastavnika ima radni staž između 10 i 14 godina. Međutim, oni se uprkos tome ne osećaju dovoljno kompetentno za ovakav vid rada, jer se prvi put sreću sa njim; takođe, smatraju da ne mogu na adekvatan način da odgovore na potrebe svakog deteta.

Uzeći sve ovo u obzir trebalo bi kreirati plan podrške za nastavnike razredne nastave u kombinovanim odeljenjima kroz školske razvojne planove. Kao i raditi na podizanju kapaciteta nastave kroz razvijanje metodike rada i savremena didaktička sredstva.

U cilju unapređivanja podrške učenicima u kombinovanim odeljenjima, naročito u tranzitnom periodu, kao i prevenciji osipanja bilo bi veoma značajno nastaviti sa istraživanjima u ovoj oblasti. Zbog toga je od velikog značaja dodoatno istražiti naredne dve teme, odnosno:

- dodatno istražiti razloge osipanja u tranzitnom periodu
- dodatno istražiti kako se vrši eksterna evaluacija i samoevaluacija u kombinovanim odeljenjima.

LITERATURA

- 1.** Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva. (2014). *Drugi nacionalni izveštaj o socijalnom uključivanju i smanjenju siromaštva*, dostupno na <http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/wp-content/uploads/2014/11/Drugi-nacionalni-izvestaj-o-socijalnom-ukljudicanju-i-smanjenju-siromastva-final.pdf>
- 2.** Koković, D. (2009). *Društvo i obrazovni kapital*. Novi Sad: Mediterran.
- 3.** Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku, „Službeni glasnik RS“, broj 63/2010, dostupno na <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Pravilnik-o-dodatnoj-obrazovnoj-zdravstvenoj-i-socijalnoj-podrschi-detetu-i-učeniku.pdf>
- 4.** SeSons. (2011). *Pristup žena i dece uslugama u ruralnim oblastima Srbije i predlog mera za unapređenje stanja*, dostupno na <http://www.unicef.rs/files/Publikacije/Access%20for%20women%20and%20children%20serbian.pdf>
- 5.** Vlada Republike Srbije. (2012). *Strategija razvoja obrazovanja Srbije do 2020. godine*, „Službeni glasnik RS“, broj 107/12, dostupno na http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Akcioni_plan.pdf
- 6.** Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva i UNICEF. (2014). *Analiza uticaja politika – pružanje dodatne podrške učenicima iz osjetljivih grupa u preduniverzitetskom obrazovanju*, dostupno na <http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/wp-content/uploads/2014/05/Analiza-uticaja-politika-Prujanje-dodatne-podrske-ucenicima-iz-osjetljivih-grupa-u-preduniverzitetskom-obrazovanju.pdf>
- 7.** UNICEF. (2014). *Podrška obrazovanju dece iz siromašnih porodica*, dostupno na http://www.unicef.rs/files/pub-podrska_obrazovanju_dece_iz_siromasnih_porodica.pdf
- 8.** Centar za obrazovne politike. (2016). *Kako do škole društvene brige*, dostupno na http://www.cep.edu.rs/public/Kako_do_skole_drustvene_brige.pdf
- 9.** Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu, dostupno na <http://www.uf.bg.ac.rs/>
- 10.** Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2016/17. i 2017/18, dostupno na <http://katalog2016.zuov.rs/>

Pred vama je upitnik u kojem nema tačnih i pogrešnih odgovora. Jedino što se od Vas očekuje jeste da date iskrene odgovore i precizne informacije. Podaci prikupljeni prilikom istraživanja biće korišćeni isključivo u naučne svrhe. Ispitanicima se garantuje anonimnost, poverljivost datih podataka i diskrecija. Dobrobit ispitanika ni na koji način neće biti ugrožena.

UPITNIK ZA DECU I RODITELJE IZ KOMBINOVANIH ODELJENJA I OPŠTI PODACI

1. Naziv mesta/sela:

2. Adresa:

3. Razred: IV V

Molimo Vas da u narednom delu upitnika popunite sve podatke koji su Vam dostupni.

Deca:

1. Šta vam predstavlja najveću prepreku u pohađanju nastave?

- A) Dostupnost prevoza do škole
- B) Zadovoljenost osnovnih potreba (ishrana, odeća, obuća)
- V) Dostupnost usluga socijalne zaštite (dečji dodatak, finansijska podrška porodici, jednokratna materijalna ili nematerijalna pomoć)
- G) Uključenost roditelja u obrazovanje dece
- D) Prihvaćenost od strane škole/vršnjaka
- Đ) Ostalo: _____

2. Šta je potrebno da bi se kvalitet nastave poboljšao?

Roditelji

1. Da li postoje prepreke u pohađanju nastave za Vaše dete nakon četvrtog razreda? Ukoliko postoje, koje su:

- A) Dostupnost prevoza do škole
- B) Zadovoljenost osnovnih potreba (ishrana, odeća, obuća)
- V) Dostupnost usluga socijalne zaštite (dečji dodatak, finansijska podrška porodici, jednokratna materijalna ili nematerijalna pomoć)
- G) Uključenost roditelja u obrazovanje dece
- D) Prihvaćenost od strane škole/vršnjaka
- Đ) Ostalo: _____

2. Da li Vaše dete nastavlja obrazovanje nakon četvrtog razreda?

DA

NE

3. Ukoliko NE nastavlja, molimo Vas navedite razloge:

-
-
-

4. Ukoliko dete nastavlja školovanje, da li prelazi u matičnu školu ili u neku drugu?

5. Ukoliko prelazi u neku drugu, molimo Vas navedite razloge:

-
-
-

6. Da li ste upućeni u to koje mere socijalne zaštite od značaja za obrazovanje postoje na lokaluu i da li ih koristite? (ukoliko ih koristite, molimo Vas navedite koje)

7. Kako ocenjujete kvalitet komunikacije i saradnju sa učiteljima?

1 2 3 4 5

8. Kako ocenjujete kvalitet komunikacije i saradnju sa školom?

1 2 3 4 5

9. Šta je, prema Vašem mišljenju, potrebno unaprediti kako bi se poboljšao uspeh Vašeg deteta/dece u školi?

Pred vama je upitnik u kojem nema tačnih i pogrešnih odgovora. Jedino što se od Vas očekuje jeste da date iskrene odgovore i precizne informacije. Podaci prikupljeni prilikom istraživanja biće korišćeni isključivo u naučne svrhe. Ispitanicima se garantuje anonimnost, poverljivost datih podataka i diskrecija. Dobrobit ispitanika ni na koji način neće biti ugrožena.

UPITNIK ZA UČITELJE IZ KOMBINOVANIH ODELJENjA I NASTAVNIKE PETOG RAZREDA MATIČNIH ŠKOLA

I OPŠTI PODACI

- 1.** Naziv mesta/sela:
- 2.** Adresa:

Molimo Vas da u narednom delu upitnika popunite sve podatke koji su Vam dostupni.

UČITELjI

- 3.** Da li postoje prepreke u pohađanju nastave za decu iz kombinovanih odeljenja? Ukoliko postoje, koje su:

- A) Dostupnost prevoza do škole
- B) Zadovoljenost osnovnih potreba (ishrana, odeća, obuća)
- V) Dostupnost usluga socijalne zaštite (dečji dodatak, finansijska podrška porodici, jednokratna materijalna ili nematerijalna pomoć)
- G) Uključenost roditelja u obrazovanje dece
- D) Prihvaćenost od strane škole/vršnjaka
- Đ) Ostalo: _____

- 4.** Da li ste bili uključeni u akreditovane programe stručnog usavršavanja u poslednje dve godine i koje?

- 5.** Prema Vašem mišljenju, šta su prednosti rada u kombinovanim odeljenjima, a šta su nedostaci?

Prednosti

-
-
-
-

Nedostaci

-
-
-
-

6. Šta je, prema Vašem mišljenju, potrebno da bi se kvalitet nastave poboljšao?

-
-
-
-

NASTAVNICI 5. RAZREDA

7. Da li postoje prepreke u pohađanju nastave za decu iz kombinovanih odeljenja? Ukoliko postoje, koje su:

- A) Dostupnost prevoza do škole
- B) Zadovoljenost osnovnih potreba (ishrana, odeća, obuća)
- V) Dostupnost usluga socijalne zaštite (dečji dodatak, finansijska podrška porodici, jednokratna materijalna ili nematerijalna pomoć)
- G) Uključenost roditelja u obrazovanje dece
- D) Prihvaćenost od strane škole/vršnjaka
- Đ) Ostalo: _____

8. Da li, prema Vašem dosadašnjem iskustvu, postoje razlike u postignućima između dece koja su prva četiri razreda završila u matičnoj školi u odnosu na decu koja su išla u kombinovana odeljenja? Ukoliko postoje, koja su?

-
-
-
-

9. Ukoliko postoje razlike u školskom uspehu, koji su faktori koji na to utiču?

- A) Nastavničke kompetencije
- B) Dostupnost materijala za rad (udžbenici, biblioteka, računarska oprema)
- V) Kvalitet nastave, dodatne/dopunske nastave, vannastavne aktivnosti
- G) Ostalo: _____

10. Ukoliko postoje razlike u napredovanju, koji su faktori koji na to utiču?

- A) Spremnost za polazak u školu
- B) Ponavljanje razreda
- V) Vanredno školovanje
- G) Ostalo: _____

11. Prema Vašem stručnom mišljenju, šta su prednosti, a šta nedostaci nastave u kombinovanim odeljenjima?

Prednosti

Nedostaci

Pred vama je upitnik kojim nastoji da se ispita postojeće stanje u kombinovanim odeljenjima. U njemu nema tačnih i pogrešnih odgovora; jedino što se od Vas očekuje jeste da date iskrene odgovore i precizne informacije. Podaci prikupljeni prilikom istraživanja biće korišćeni isključivo u naučne svrhe. Ispitanicima se garantuje anonimnost, poverljivost datih podataka i diskrecija. Dobrobit ispitanika ni na koji način neće biti ugrožena.

Ovaj projekat je podržan od strane Tima za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva i Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja kao deo „Programa za kreiranje obrazovnih politika na osnovu podataka i rezultata istraživanja“ za mlade istraživače.

UPITNIK ZA OSNOVNE ŠKOLE

I OPŠTI PODACI

Naziv ustanove i opštine/jedinice lokalne samouprave:

Molimo Vas da u narednom delu upitnika popunite sve podatke koji su Vam dostupni kako bismo sagledali poslovanje Vaše škole.

Naziv mesta:

	OPŠTI PODACI KOMBINOVANOG ODELjENJA	2009/2010. godina	2010/2011. godina	2011/2012. godina
1.	Broj dece upisane u 1. razred	Ukupno:	Ukupno:	Ukupno:
		Devojčice:	Devojčice:	Devojčice:
		2012/2013. godina	2013/2014. godina	2014/2015. godina
2.	Broj dece upisane u 4. razred	Ukupno:	Ukupno:	Ukupno:
		Devojčice:	Devojčice:	Devojčice:
		2013/2014. godina	2014/2015. godina	2015/2016. godina
3.	Broj dece upisane u 4. razred	Ukupno:	Ukupno:	Ukupno:
		Devojčice:	Devojčice:	Devojčice:

PODACI O DECI U PERIODU PRELASKA IZ 4. U 5. RAZRED	BROJ DECE KOJA SU UPISALA 5. RAZRED U MATIČNOJ ŠKOLI	BROJ DECE KOJA SU PRI UPISU U 5. RAZRED PREŠLA U DRUGU ŠKOLU, ODNOSNO OPŠTINU	BROJ DECE KOJA NISU UPISALA 5. RAZRED
2013/2014. godina			
2014/2015. godina			
2015/2016. godina			

1. Da li postoje prepreke u pohađanju nastave za decu petog razreda koja su nakon četvrtog razreda iz kombinovanih odeljenja prešla u matičnu školu? Ukoliko postoje, koje su? (moguće je zaokružiti više odgovora)

- A) Dostupnost prevoza do škole
- B) Zadovoljenost osnovnih potreba (ishrana, odeća, obuća)
- V) Dostupnost usluga socijalne zaštite (dečji dodatak, finansijska podrška porodici, jednokratna materijalna ili nematerijalna pomoć)
- G) Uključenost roditelja u obrazovanje dece
- D) Prihvaćenost od strane škole/vršnjaka
- Đ) Ostalo: _____

II PROGRAMI ZA OSNOVNOŠKOLSKU DECU

1. Da li postoje specijalizovani programi (vanškolske aktivnosti) škole Koji su dostupni svakom detetu? Ukoliko postoje, molimo da ih navedete.

2. Da li su ti programi dostupni i deci iz kombinovanih odeljenja? Ukoliko je odgovor NE, molimo Vas da navedete razlog.

3. Da li postoje programi pripreme za period prelaska iz kombinovanog odeljenja u matičnu školu, odnosno iz četvrtog u peti razred? Ukoliko postoje, molimo da ih navedete.

III PODACI O RADU SA DECOM I OSTVARENOM USPEHU

1. Prema podacima kojima raspolažete, da li postoji i kolika je razlika u ostvarenom školskom uspehu između dece iz matičnih škola i dece iz kombinovanih odeljenja istog uzrasta?

2. Ukoliko postoje razlike u školskom uspehu, koji su faktori koji na to utiču? (moguće je zaokružiti više odgovora)

- A) Nastavničke kompetencije
- B) Dostupnost materijala za rad (udžbenici, biblioteka, računarska oprema)
- V) Kvalitet nastave, dodatne/dopunske nastave, vannastavne aktivnosti
- G) Ostalo: _____

3. Ukoliko postoje razlike u napredovanju, koji su faktori koji na to utiču? (moguće je zaokružiti više odgovora)

- A) Spremnost za polazak u školu
- B) Ponavljanje razreda
- V) Vanredno školovanje

G) Ostalo: _____

4. Prema Vašem stručnom mišljenju, šta su prednosti, a šta nedostaci nastave u kombinovanim odeljenjima?

Prednosti:

-
-
-
-

Nedostaci:

-
-
-
-

IV MERE PODRŠKE

1. Da li postoji školski razvojni plan koji uključuje afirmativni plan za decu iz kombinovanih odeljenja?

2. Da li postoje i u kom iznosu sredstva opredeljena za finansiranje podrške obrazovanju dece iz osjetljivih grupa u kombinovanim odeljenjima na godišnjem nivou?

3. Na koji način se pruža podrška deci iz osjetljivih grupa?
(moguće je zaokružiti više odgovora)

- A) obezbeđivanjem ishrane
- B) obezbeđivanjem odeće i obuće
- V) ostalo: _____

4. Koja vrsta podrške Vam je za to potrebna?

5. Kako vidite ulogu Vaše opštine/jedinice lokalne samouprave u razvoju i primeni novih programa?

V SARADNjA SA RODITELjIMA

1. Kojom rečju biste opisali ulogu roditelja? Zaokružite:

PARTNER

KORISNIK

KLIJENT

2. Kakav je sastav vašeg Upravnog odbora? Da li u njemu ima predstavnika roditelja dece iz osjetljivih grupa?

DA

NE

Ako je odgovor NE, zašto je tako?

3. Da li u Savetu roditelja ima predstavnika roditelja dece iz osjetljivih grupa?

DA

NE

Ako je odgovor NE, zašto je tako?

4. Koji programi podrške porodicama/roditeljima postoje u Vašoj opštini/jedinici lokalne samouprave?

(moguće je zaokružiti više odgovora)

- A) Interresorna komisija
- B) Udruženja roditelja
- C) Ostalo: _____

PRILOG 1.

UPUTSTVO ZA POPUNjAVANjE PODATAKA O DECI IZ OSETLjIVIH GRUPA

Osetljive grupe dece u projektu se definišu na osnovu Pravilnika o bližim uslovima za utvrđivanje prioriteta za upis dece u predškolsku ustanovu (MPNTR, 2009):

- 1.** deca iz društveno osetljivih grupa:
- 2.** deca žrtve nasilja u porodici,
- 3.** deca iz porodica koja koriste neki oblik socijalne zaštite i deca bez roditeljskog staranja,
- 4.** deca samohranih roditelja,
- 5.** deca iz socijalno nestimulativnih sredina,
- 6.** deca sa smetnjama u psihofizičkom razvoju,
- 7.** deca iz porodice u kojoj je dete koje je teško obolelo ili ima smetnje u psihofizičkom razvoju,
- 8.** deca teško obolelih roditelja,
- 9.** deca čiji su roditelji ratni vojni invalidi ili imaju status raseljenog ili prognanog lica,
- 10.** deca predložena od strane Centra za socijalni rad,
- 11.** deca iz sredina u kojima su im, usled porodičnih i drugih životnih okolnosti, ugroženi zdravlje, bezbednost i razvoj.

PROGRAM ZA KREIRANJE OBRAZOVNIH POLITIKA
NA OSNOVU PODATAKA I REZULTATA ISTRAŽIVANJA



OLJA JOVANOVIĆ
LJILJANA PLAZINIĆ
SLAVEN BOGDANOVIĆ
ANA VUŠUROVIĆ LAZAREVIĆ

**UNAPREĐENJE KVALITETA INKLUZIVNOG
OBRAZOVANJA ZASNOVANO NA
OTVORENIM PODACIMA**

**UNAPREĐENJE
KVALITETA
INKLUZIVNOG
OBRAZOVANJA
ZASNOVANO NA
OTVORENIM
PODACIMA**

SADRŽAJ

Teorijski deo	3
Položaj inkluzivnog obrazovanja u nacionalnim i međunarodnim obrazovnim politikama	4
Pregled istraživanja o efektima inkluzivnog obrazovanja	5
Pregled istraživanja o faktorima koji utiču na kvalitet inkluzivnog obrazovanja	7
Metodologija i rezultati istraživanja	9
Deskriptivni nivo obrade podataka	11
Metodologija	11
Rezultati i diskusija	12
Nivo zaključivanja zasnovan na podacima	12
Prikaz geografske distribucije IOP-a	14
Kvalitativno istraživanje	25
Metodologija	25
Prikupljanje podataka	26
Obrada podataka	27
Rezultati i diskusija	27
Zaključna razmatranja i implikacije za obrazovnu politiku i praksu	43
Prilozi	53

TEORIJSKI DEO

Inkluzivno obrazovanje se danas posmatra kao civilizacijsko dostignuće utemeljeno na univerzalnim ljudskim i dečijim pravima, strateška odluka uspešnih obrazovnih sistema i predstavlja koncepciju obrazovanja koju naša zemlja sistemski neguje od 2009. godine. Ono ima dugu predistoriju u različitim pedagoškim koncepcijama, uključujući, kao najuticajnije, pedagogiju Marije Montesori, Karla Štajnera i Eduarda Klapareda, koji je još 1929. godine ovaj inkluzivni pokret u obrazovanju nazvao „školom po meri deteta“ (Save the children, 2009). Lako možemo reći da je inkluzivno obrazovanje koncept koji se razvija već decenijama, saglasnost u pogledu njegove definicije još uvek ne postoji. Dok neki autori inkluziju definišu iz perspektive pojedinca (npr. Hall, 1996) ili škole (npr. Rouse & Florian, 1996), međunarodna dokumenta naglasak stavljuju na obavezu obrazovnih sistema da obezbede kvalitetno i pravedno obrazovanje svih učenika. Tako, na primer, UNESCO definiše inkluziju kao proces rešavanja i reagovanja na raznovrsnost potreba svih učenika preko sve većeg učestvovanja u učenju, kulturama i zajednicama i sve manje isključenosti u okviru obrazovanja i iz njega. Prema istom izvoru, inkluzija podrazumeva promene i izmene sadržaja, pristupa, struktura i strategija, sa zajedničkom vizijom koja obuhvata svu decu odgovarajuće starosne dobi i sa ubedjenjem da je redovni obrazovni sistem odgovoran za obrazovanje sve dece (UNESCO, 2005).

POLOŽAJ INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA U NACIONALNIM I MEĐUNARODNIM OBRAZOVNIM POLITIKAMA

Inkluzivna obrazovna paradigma u kojoj dete kom je potrebna dodatna podrška nije shvaćeno kao problem, već kao vrednost duže od dve decenije služi kao jedan od ključnih okvira koji usmeravaju obrazovne reforme u više od stotinu zemalja. U zemljama okupljenim oko međuvladine Organizacije za ekonomsku saradnju i razvoj (eng. Organisation for Economic Co-operation and Development ili OECD) kao najuspešniji obrazovni sistemi prepoznaju se oni koji kombinuju kvalitet i pravednost obrazovanja (OECD, 2012). Kvalitet obrazovanja se odnosi na dostizanje visokih standarda postignuća, dogovorenih nacionalno ili međunarodno, dok su pravični obrazovni sistemi oni koji su fer i inkluzivni. U ovakvim sistemima svi učenici imaju priliku da postignu visok nivo znanja, veština i kompetencija, bez obzira na lične karakteristike ili karakteristike okruženja u kom žive (OECD, 2012). Dakle, cilj inklijuzije u obrazovanju je obezbeđivanje kvalitetnog obrazovanja za svakog učenika pod jednakim uslovima za sve, jer je pravo na obrazovanje, kao ljudsko pravo, zagarantovano ratifikovanim međunarodnim pravnim aktima, Ustavom Republike Srbije i zakonima koji bliže regulišu ostvarivanje ljudskih prava.

Na međunarodnom nivou, od polovine XX veka se u zakonskim dokumentima govorilo o pravima dece sa invaliditetom na obrazovanje, počevši od Univerzalne deklaracije o ljudskim pravima (UN, 1948), Konvencije o pravima deteta (UN, 1989), Obrazovanju za sve, Jomitien, Tajland (UNESCO, 1990), Standardnim pravilima UN za izjednačavanje mogućnosti koje se pružaju osobama sa invaliditetom (UN, 1993), preko Saopštenja iz Salamanke i okvirnim principima za delovanje (1994), zaključaka Svetskog foruma o obrazovanju za sve i okviru za delovanje Dakar, Senegal (2000), Milenijumske deklaracije (2002), Konvencije o pravima osoba sa invaliditetom (2006) i Ciljeva održivog razvoja (2016).

Kada je reč o uvođenju inklijuzivnog obrazovanja u Srbiji, prema rečima Kovač Cerović, Pavlović Babić i Jovanović (2014) ono se oslanjalo na: (1) niz međunarodnih konvencija koje je Srbija potpisala (npr. pomenuti Salamanca Statement, UNESCO, 1994; Dekada inklijuzije Roma, 2004; UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006), (2) niz strategija koje su iz različitih uglova osvetljavale potrebu za uključivanjem svih kategorija populacije u sistem obrazovanja (npr. Strategija za smanjenje siromaštva Vlade Republike Srbije, 2003; Strategija unapređenja položaja osoba sa invaliditetom u Republici Srbiji, Vlada RS, 2006), (3) analize koje su ukazale na različite disfunkcionalne aspekte sistema obrazovanja (npr. prezastupljenost romskih učenika u školama za učenike sa smetnjama u razvoju) i (4) niz pilot projekata kroz koje je razvijan koncept inklijuzije i omogućeno uključivanje dece iz osjetljivih grupa u sistem obrazovanja kroz niz konkretnih akcija. Kao rezultat svega navedenog, obrazovni sistem Republike Srbije je Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (ZOSOV) iz 2009. godine definisao inklijuzivnost obrazovanja kao svoje strateško opredeljenje i obavezu. Prema ovom zakonu građani

Republike Srbije jednaki su u ostvarivanju prava na obrazovanje i vaspitanje, bez obzira na pol, rasu, nacionalnu, versku i jezičku pripadnost, socijalno i kulturno poreklo, imovno stanje, uzrast, fizičku i psihičku konstituciju, smetnje u razvoju i invaliditet, političko opredeljenje ili drugu ličnu osobinu (ZOSOV, čl. 6). Zakon poseban naglasak stavlja na pravo na obrazovanje i vaspitanje učenika kojima je potrebna dodatna podrška. Mere podrške predviđene za decu kojoj je potrebna dodatna podrška obuhvataju afirmativnu akciju i uvođenje usluge ličnog i pedagoškog asistenta (čl. 117), kao i pravo na individualizovanu dodatnu obrazovnu podršku na svim nivoima obrazovanja u vidu individualnog obrazovnog plana (čl. 77). Pored toga, što je za uspeh inkluzivnog obrazovanja posebno važno, roditeljima se garantuje pravo da izaberu školu koju će njihova deca pohađati – nezavisno od tipa (izvora) ili stepena potrebe za dodatnom podrškom (čl. 98). Inkluzivno obrazovanje podržano je i nizom nacionalnih zakona koji definišu druge oblasti ili su specifični za određeni nivo i vrstu obrazovanja. Među njima su Zakon o zabrani diskriminacije („Službeni glasnik RS“, broj 22/2009), Zakon o sprečavanju diskriminacije osoba sa invaliditetom („Službeni glasnik RS“, br. 33/2006 i 13/2016), Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju („Službeni glasnik RS“, broj 18/2010), Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju („Sl. glasnik RS“, broj 55/2013) i Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju („Sl. glasnik RS“, broj 55/2013).

PREGLED ISTRAŽIVANJA O EFEKTIMA INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

Jedan od razloga za ovakvu stratešku orientaciju jeste i prepoznavanje inkluzivnog obrazovanja kao koraka ka kohezivnom društvu i konkurentnoj ekonomiji. Istraživanja pokazuju da je ulaganje u pravednost obrazovanja ekonomski efikasno i daje snažne kratkoročne i dugoročne efekte (OECD, 2012). Stoga pregledi obrazovnih politika provedenih od 2008. do 2014. godine širom sveta pokazuju da je najveći broj zemalja usmerio reformske procese upravo na populaciju ugroženih učenika i škola (OECD, 2015).

Pored pomenutih obrazovnopolitičkih studija koje su se, pre svega, bavile ekonomskim efektima obrazovne inkluzije (poput ušteda u smislu socijalnih davanja u kasnijem životnom dobu), potrebno je pomenuti i studije koje su se bavile akademskim efektima inkluzivnog obrazovanja. Veći deo takvih istraživanja bavio se uporednim proučavanjem akademskih postignuća dece sa smetnjama u razvoju u redovnom i specijalnom obrazovanju. Rezultati ovih istraživanja ukazuju ili na prednost inkluzivnog obrazovanja ili ne registruju značajne razlike (Mitchell, 2010). U Srbiji je školske 2009/10.

godine obavljena prva spoljašnja evaluacija postignuća učenika sa smetnjama u razvoju u četiri specijalne i jednoj redovnoj školi. Ukupno su testirana 122 učenika četvrtog i osmog razreda osnovne škole istim testovima iz srpskog jezika i matematike. Rezultati su pokazali znatno niža postignuća učenika iz škola za telesno invalidnu decu, decu oštećenog sluha i decu sa lakšim intelektualnim smetnjama od postignuća učenika s oštećenjem vida i učenika iz redovnih škola (Nikolić i Popović, 2013, prema Dimoski, 2015).

Kada su u pitanju efekti inkluzivnog obrazovanja na akademska postignuća učenika tipičnog razvoja, koji se obrazuju u istom odeljenju sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška, u našoj zemlji nije bilo studija koje govore o ovom aspektu njihovog zajedničkog školovanja. Ipak, različiti akteri obrazovnog sistema u Srbiji kao jedan od osnovnih kontraargumenata inkluzivnom obrazovanju navode upravo potencijalni negativan efekat uključivanja učenika kojima je potrebna dodatna podrška na obrazovno postignuće učenika tipičnog razvoja, i to: roditelji (Stančić i Stanislavljević Petrović, 2013), vaspitači (Andelković i sar., 2012.), učitelji (Karić i sar., 2014), studenti nastavničkih fakulteta (Simić, 2014) i nastavnici predmetne nastave (Ćuk, 2006, Đević, 2009). Čak 48,3% nastavnika se delimično, a 13,2% potpuno slaže sa tvrdnjom da bi „*u inkluzivnoj učionici nastavnik bio preokupiran učenicima sa teškoćama u razvoju, te bi potpuno zanemario ostatak odeljenja*“ (Đević, 2009). Studije iz drugih sredina, koje su se bavile efektom zajedničkog školovanja vršnjaka sa posebnim obrazovnim potrebama na akademska postignuća njihovih drugova tipičnog razvoja, ne daju jednoznačne nalaze, a nemaju ni iste metodologije. Sharp, Jork i Najt (Sharpe, York & Knight, 1994) su poredili uspeh odeljenja koja su pohađala po dva učenika sa posebnim obrazovnim potrebama sa odeljenjima koja nisu pohađali ovi učenici na standardizovanim testovima poznavanja različitih predmeta i nisu našli statistički značajne razlike. Demeris, Čajlds i Džordan (Demeris, Childs, & Jordan, 1998) su na uzorku učenika iz Toronto ispitivali povezanost između broja učenika sa posebnim obrazovnim potrebama sa prosečnom ocenom odeljenja. Kada su držali konstantnim veličinu odeljenja i socioekonomski status, dobili su niske, ali značajne pozitivne korelacije (od ,05 do ,07), što ukazuje na to da je prisustvo učenika sa posebnim obrazovnim potrebama pozitivno uticalo na postignuća drugih učenika. Rezultati istraživanja realizovanog u kanadskoj pokrajini Britanska Kolumbija (2009) na podacima nacionalnog testiranja učenika od 4. do 7. razreda takođe ukazuju na to da učenici sa posebnim obrazovnim potrebama nemaju statistički značajan efekat na akademska postignuća njihovih vršnjaka. Kada su istraživači u Nigeriji (Ekeh & Oladayo, 2013) ispitivali razlike u rezultatima na školskim testovima dece sa i bez vršnjaka u odeljenju koji ima smetnje (sluha i vida), došli su do saznanja da učenici tipičnog razvoja koji pohađaju nastavu zajedno sa vršnjacima sa smetnjama u razvoju imaju bolja postignuća od vršnjaka koji u odeljenju nemaju učenika koji ispoljava potrebu za dodatnom podrškom.

PREGLED ISTRAŽIVANJA O FAKTORIMA KOJI UTIČU NA KVALITET INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

Metodološki pluralizam koji je prisutan u istraživanjima faktora koji utiču na kvalitet inkluzivnog obrazovanja za rezultat ima donekle različite, ponekad i kontradiktorne rezultate (Farrell, 2000). Kontekstualna osetljivost inkluzivnog obrazovanja dodatno usložnjava mogućnost generalizacije rezultata istraživanja iz jednog obrazovnog sistema na druge sisteme (Ainscow & César, 2006; Engelbrecht, 2006). Kao što Mičel navodi (Mitchell, 2010), uprkos internacionalizaciji inkluzivnog obrazovanja kroz međunarodnu obrazovnu politiku, različiti istorijski, kulturološki, socijalni i finansijski razlozi utiču na to da postoje značajne razlike između zemalja u pogledu njegove implementacije.

Upravo uzimajući u obzir raznovrsnost nalaza i kontekstualnu specifičnost obrazovnih fenomena, čini se da ekološki model (Bronfenbrenner, 1986), koji uzima u obzir delovanje različitih okruženja (npr. nacionalni, lokalni ili školski nivo odeljenja), kao i interakciju među njima, pruža optimalan okvir za prepoznavanje i razumevanje faktora koji utiču na kvalitet inkluzivnog obrazovanja. Empirijsku potporu ovoj prepostavci pruža i prva sveobuhvatna analiza stanja inkluzivnog obrazovanja u Republici Srbiji (Institut za psihologiju, Unicef, Fond za otvoreno društvo, 2015). Naime, rezultati ovog istraživanja sugeriraju značaj različitih faktora koji utiču na kvalitet inkluzivnog obrazovanja kako na nivou odeljenja/nastavnika i škole, tako i na lokalnom nivou.

S obzirom na to da je odeljenjska zajednica neposredan kontekst u kom se odvijaju učenje i razvoj učenika, posebnu pažnju je potrebno posvetiti faktorima koji deluju na ovom nivou. Prvenstveno je potrebno imati u vidu uticaj nastavnika, s obzirom na to da su različita istraživanja ukazala da nastavnici imaju značajan uticaj na razvoj i postignuće učenika (Hattie, 2009; OECD, 2005). Međutim, ne treba zanemariti ni strukturne karakteristike odeljenja, kao što su, na primer, veličina odeljenja ili broj učenika kojima je potrebna dodatna podrška, a koji pohađaju isto odeljenje. Na primer, iako je Hetijeva metastudija (2009) ukazala na izuzetno nizak efekat veličine odeljenja na postignuće učenika, jedan od čestih argumenata protiv inkluzivnog obrazovanja u našoj sredini je upravo prekobrojnost odeljenja (CETI, 2006). Istraživanje koje su sproveli Institut za psihologiju, UNICEF i Fond za otvoreno društvo (2015) u Srbiji ukazuje na to da stručni saradnici iz šest škola od ukupno 28 u uzorku navode da neka odeljenja pohađa više od troje učenika koji se obrazuju po individualnom obrazovnom planu (IOP), iako se u ZOSOV navodi da u jednom odeljenju mogu da budu do dva učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom (čl. 31). Ovo je

posebno značajan podatak s obzirom na to da upućuje na povećan rizik od profesionalnog sagorevanja pojedinih nastavnika.

Isto istraživanje je ukazalo i na to da u svakoj petoj školi u Srbiji (19,2% uzorka) dominiraju negativni stavovi prema inkluzivnom obrazovanju. To se oslikava i na praksi izrade, primene i vrednovanja IOP-a – tako pojedine škole iz uzorka navode da skoro nikada (8%) ne revidiraju pedagoški profil učenika, dok se u većini škola to čini ponekad (69%). Ovaj nalaz dovodi u pitanje kvalitet IOP-a, s obzirom na to da opis aktuelnog nivoa funkcionisanja učenika na osnovu kog se formulišu ciljevi i mere podrške nije zasnovan na aktuelnim i relevantnim podacima. Većina škola izveštava da imaju potrebu za materijalnom podrškom, ali i za ljudskim resursima koji bi podržali dete, nastavnika i školu u celini. Oblasti u kojima se razvoj inkluzivnog obrazovanja može okarakterisati kao pozitivan jesu otvorenost škole za upis sve dece, negovanje visokih očekivanja od svih učenika u pogledu postignuća i školskih obaveza, podrška rukovodstva škole razvoju i promociji inkluzivnosti, kao i zadovoljstvo roditelja učenika koji se obrazuju po IOP-u njihovim napredovanjem (Kovač Cerović et al., 2016).

Analiza na nivou opštine ukazuje na to da se oko 4% varijanse na prvoj glavnoj komponenti inkluzivnosti može objasniti uslovima unutar lokalne sredine koji utiču na uspešno sprovođenje inkluzivnog obrazovanja. Faktori na lokalnom nivou koji su se u ovoj analizi pokazali kao značajni za inkluzivnost škole jesu razvijenost mreže škola za učenike sa smetnjama u razvoju na lokalnom nivou ($r=-0,57$, $p<0,01$) i opterećenost prosvetnih savetnika ($r=-0,52$, $p<0,01$) (Jovanović i Jokić, 2016).

Imajući sve navedeno u vidu, u ovom istraživanju ćemo se fokusirati na ispitivanje načina na koje faktori na nivou odeljenja, škole i jedinice lokalne samouprave doprinose kvalitetu inkluzivnog obrazovanja. Ovde moramo uvesti jednu važnu napomenu. Iako se koncept inkluzivnog obrazovanja razvio tako da podrazumeva kvalitetno obrazovanje za sve učenike, u našem radu ćemo se usmeriti na samo jednu dimenziju, a to je potreba za dodatnom podrškom operacionalizovana kroz obrazovanje po IOP-u. Ova odluka je motivisana kako teorijskim, tako i empirijskim razlozima. S jedne strane, autori u oblasti inkluzivnog obrazovanja ukazuju na to da jedno od objašnjenja raznovrsnih rezultata o efektima i faktorima koji utiču na kvalitetno obrazovanje jeste različita operacionalizacija inkluzivnog obrazovanja (Farrell, 2000). Sugestija ovih autora jeste da se umesto istraživanja o inkluzivnom obrazovanju kao fenomenu istraživači usmere na određene *specifične prakse ili politike u okviru inkluzivnog obrazovanja*. Jedna od takvih praksi jeste *individualni obrazovni plan (IOP)*, pisani dokument koji sadrži plan pružanja podrške učenicima kojima je dodatna podrška potrebna. Empirijski razlog za usmeravanje na IOP jeste organizacija i struktura dostupnih podataka o obrazovnom sistemu. Naime, jedan od preduslova za procenu kvaliteta inkluzivnog obrazovanja jeste jasna definicija na nivou obrazovnog sistema ko su deca kojima je potrebna dodatna podrška. Istraživači u oblasti obrazovanja i donosioci obrazovnih politika teže da razviju klasifikaciju koja će biti funkcionalna za praćenje kvaliteta inkluzivnog obrazovanja, a koja u isto vreme ne vodi segregaciji i diskriminaciji (Colin and Evans, 2003; McLaughlin et al., 2006). Obrazovni sistem Republike Srbije koristi OECD (2007) šemu pri definisanju učenika kojima je potrebna dodatna podrška, razlikujući učenike sa teškoćama u učenju, učenike sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom i učenike koji potiču, odnosno žive u socijalno nestimulativnoj sredini (MPNTR, 2010). Međutim, ova definicija nije još uvek u potpunosti primenjena u načinu na koji se administriraju,

agregiraju i analiziraju podaci o učenicima u Republici Srbiji. S druge strane, podatak o obrazovanju učenika po IOP-u je podatak koji je često sastavni deo školske evidencije i koji je bio uključen u baze podataka koje su nam bile na raspolaganju za potrebe ovog istraživanja.

Stoga ćemo u okviru ovog istraživanja inkluzivno obrazovanje definisati kao kvalitetno obrazovanje svih učenika, kako onih koji se obrazuju po IOP-u, tako i onih koji nastavu pohađaju prema redovnom nastavnom programu u odeljenjima redovnih osnovnih škola.

PREGLED ISTRAŽIVANJA O EFEKTIMA INKLUSIVNOG OBRAZOVANJA

Osnovni cilj ovog istraživanja je ispitivanje kontekstualnih faktora, odnosno faktora na nivou odeljenja, škole i jedinice lokalne samouprave, koji utiču na kvalitet inkluzivnog obrazovanja u osnovnim školama u Republici Srbiji, operacionalizovanog kao praksa primene IOP-a. Pri tome, bavićemo se samo individualnim obrazovnim planovima koji se realizuju po *prilagođenom programu* (IOP 1) i individualnim obrazovnim planovima koji se realizuju po *izmenjenom programu* (IOP 2), dok ćemo iz predmeta istraživanja izostaviti IOP 3 (*obogaćeni i proširen program namenjen učenicima sa izuzetnim sposobnostima*). Jedan od razloga za ovakvo sužavanje fokusa je što brojna istraživanja ukazuju upravo na izražene strepnje nastavnika vezane za rad sa učenicima koji iz bilo kog razloga ne ostvaruju očekivane ishode obrazovanja i vaspitanja (Đević, 2009; Macura Milovanović i Peček, 2012). Istovremeno, možemo pretpostaviti da različite nastavničke percepcije darovitih učenika i učenika koji imaju teškoće u učenju, smetnje u razvoju, invaliditet ili žive u socijalno nestimulativnoj sredini, vode različitim brigama koje nastavnici imaju u pogledu obrazovanja ovih učenika.

Specifični ciljevi na koje ćemo pokušati da odgovorimo ovim istraživanjem su:

1. Ispitati distribuciju IOP-a po razredima, jedinicama lokalne samouprave, administrativnim okruzima i školskim upravama.
2. Ispitati vezu između uključenosti učenika koji se obrazuje po IOP-u u odeljenje sa postignućem odeljenja kao celine na završnom ispitu. Izmeriti doprinos faktora na nivou odeljenja, škole i jedinice lokalne samouprave objašnjenju varijanse razlike u postignuću na završnom ispitu između odeljenja u kojima učenici pohađaju nastavu prema IOP-u i onih u kojima se nastava realizuje samo prema redovnom programu.
3. Ispitati perspektive različitih aktera o faktorima koji doprinose i/ili otežavaju uspešnu primenu IOP-a.

METODOLOGIJA I REZULTATI ISTRAŽIVANJA

S obzirom na složenost teme, u istraživanju smo koristili sekvenčijalni eksplanatorni miks-metodski dizajn (Creswell & Plano Clark, 2007). U prvoj fazi istraživanja, primenom kvantitativne metodologije analizirani su već postojeći podaci iz baze eCensus Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (MPNTR), kao i baze rezultata završnog ispita školske 2015/16. godine, dok su u drugoj fazi, primenom kvalitativne metodologije prikupljeni i analizirani podaci sa ciljem da validiraju i dopune rezultate kvantitativne analize (Ivankova, Creswell, & Stick, 2006).

Pre nego što prikažemo rezultate sekundarnih analiza podataka, osvrnućemo se na poteškoće na koje smo naišli prilikom transformacije podataka u oblik koji je podesan za analizu. Naime, mišljenja smo da identifikovane teškoće mogu biti od koristi donosiocima politika za unapređivanje kvaliteta podataka, a time i za unapređivanje kvaliteta odluka donesenih na osnovu ovih podataka.

- U bazi rezultata završnog ispita odeljenja različitih škola imaju isti identifikacioni kod. On je jedinstven u okviru škole, ali ne i na nivou obrazovnog sistema, što otežava povezivanje podataka o rezultatu završnog ispita sa drugim bazama.

- Konkretan problem sa kojim smo se susreli je spajanje baza eCensus i rezultata završnog ispita. Naime, ove baze imaju različite kodove i za škole i za odeljenja. Međutim, ključ za povezivanje škola postoji samo na nivou škola, ali ne i na nivou odeljenja. Pokušaj povezivanja rezultata za odeljenja, odnosno rekonstruisanje ključa u okviru svake od škola pojedinačno, ukazao je na neslaganja u broju i strukturi učenika između odeljenja u bazi eCensus i bazi rezultata završnog ispita. Ovo delom može biti posledica prikupljanja podataka u dva različita vremenska perioda (na početku i na kraju školske godine), između kojih možemo prepostaviti da je postojala izvesna stopa migracije učenika. Ipak, ovakav nalaz ukazuje na nemogućnost pouzdanog uparivanja podataka na nivou odeljenja dobijenih iz različitih izvora.

- Podaci u bazi eCensus sadrže pojedine logičke nedoslednosti, pa zahtevaju dodatnu proveru. Na primer, u nekolicini slučajeva (šest spornih) broj devojčica ili broj učenika koji se obrazuju po IOP-u je veći od ukupnog broja učenika u odeljenju.

Prve dve teškoće smo prevazišli tako što smo se odlučili da za određene analize koristimo samo jednu bazu podataka. Na ovaj način smo izgubili deo podataka koje smo mogli da dobijemo ukrštanjem podataka iz različitih baza, ali smo osigurali pouzdanost dobijenih rezultata. Kako bismo prevazišli poslednju navedenu teškoću, iz korišćenih baza smo obrisali kontradiktorne podatke.

1.

DESKRIPTIVNI NIVO OBRADE

PODATAKA

METODOLOGIJA

Sa ciljem ispitivanja opšte slike o upotrebi IOP-a kao alata za unapređenje inkluzivnog obrazovanja uradili smo deskriptivnu statističku analizu podataka dostupnih u eCenus bazi MPNTR i bazi Republičkog zavoda za statistiku (RZS) po razredima, školskim upravama, jedinicama lokalne samouprave i administrativnim okruzima.

Uzorak: Sve osnovne škole na teritoriji Republike Srbije.

OBRADA PODATAKA:

1. Prikaz dinamike uvođenja IOP-a (posebno za IOP 1 i za IOP 2) kroz poređenje razreda prema broju učenika koji pohađaju nastavu prema IOP-u (baza: eCensus).
2. Prikaz geografske distribucije IOP-a (posebno za IOP 1 i za IOP 2) po opština, okruzima i školskim upravama (baza: eCensus).
3. Ispitivanje dinamike uvođenja IOP-a u zavisnosti od geografske distribucije (baza: eCensus).
4. Ispitivanje rizika od profesionalnog sagorevanja nastavnika kroz prikaz broja učenika koji se obrazuju po IOP-u po odeljenjima (baza: eCensus).

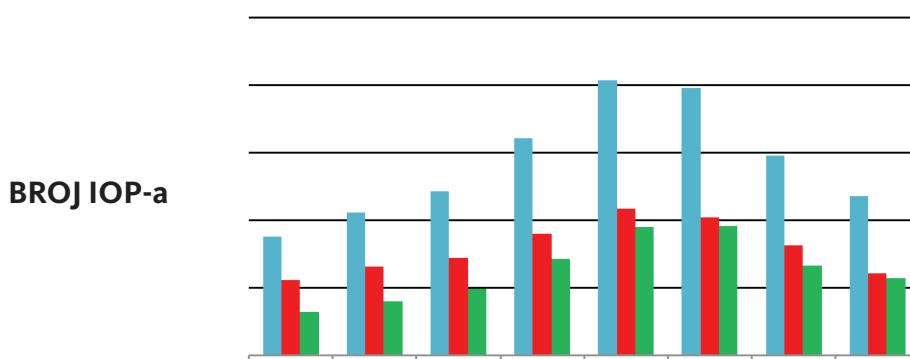
Za potrebe navedenih poređenja, opštine su kategorisane prema prosečnim zaradama, indeksu razvijenosti, indeksu društvenog razvoja, ekonomskoj aktivnosti stanovništva, procentu romske populacije i broju korisnika socijalne zaštite (baza: eCensus, RZS). Statistička značajnost razlika u procentualnoj zastupljenosti učenika koji pohađaju nastavu prema IOP-u među: 1) pomenutim kategorijama opština i 2) starijim i mlađim razredima testirana je z-testom.

REZULTATI I DISKUSIJA

Prema podacima iz baze eCenus za osnovne škole (redovne i škole za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju), osnovno obrazovanje u Republici Srbiji je u školskoj 2015/16. godini sticalo 538 566 učenika. Od ukupnog broja učenika, obrazovanje po IOP-u sticalo je 11 422 učenika, što čini 2,12% ukupne populacije učenika. Nešto veći broj učenika obrazovanje stiče po IOP-u 1 (6365; 1,18%) u odnosu na IOP 2 (5077; 0,94%). Prema procenama autora, u svakoj generaciji učenika u Srbiji postoji približno sličan broj dece sa teškoćama u razvoju, oko 12 do 13% (Pecelj Z., Hrnjica, 1988, prema Hrnjica i sar., 2009). Slično, Nacionalni centar za statistiku u obrazovanju Sjedinjenih Američkih Država navodi da su u školskoj 2014/15. deca i mladi koji su korisnici dodatne obrazovne podrške činili 13% svih učenika u javnim školama u ovoj državi. Imajući to u vidu, nalaz našeg istraživanja sugerije da značajan broj dece kojima je potrebna dodatna podrška ne stiče obrazovanje po IOP-u.

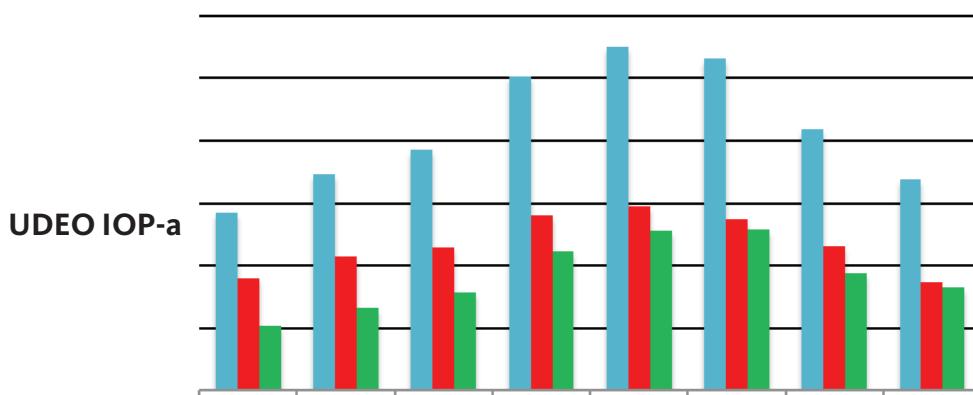
NIVO ZAKLJUČIVANJA ZASNOVAN NA PODACIMA

Kako bismo ispitali dinamiku upotrebe IOP-a kao mere podrške učenicima kojima je potrebna dodatna podrška, podatke o broju učenika koji se obrazuju po IOP-u (Grafik 1) i njihovom udelu u populaciji učenika (Grafik 2) smo prikazali po razredima.



	1	2	3	4	5	6	7	8
IOP	879	1056	1215	1611	2038	1980	1482	1181
IOP 1	557	655	720	899	1089	1020	818	607
IOP 2	322	401	495	712	949	960	664	574

Grafik 1. Broj učenika koji se obrazuju prema IOP-u po razredima



Grafik 2. Udeo učenika koji se obrazuju prema IOP-u u populaciji učenika po razredima

Podaci prikazani na graficima pokazuju da je najveći udeo učenika koji se obrazuju po IOP-u u petom razredu (2,75%), odnosno pri prelasku na predmetnu nastavu. Još jedan značajan podatak je i taj da je najveći skok u udelu IOP-a između 3. i 4. razreda (za 0,59%, odnosno 179 učenika). Možemo prepostaviti da približavanje prelaska na predmetnu nastavu dovodi do potrebe za uvođenjem formalne dodatne podrške učenicima. Takođe, možemo očekivati i da prelazak na predmetnu nastavu i promena obrazovnog okruženja mogu dovesti do prepoznavanja potrebe za IOP-om kod roditelja, čija saglasnost je preduslov za njegovu izradu. Poređenje starijih i mlađih razreda ukazuje na to da je zastupljenost učenika koji se obrazuju po IOP-u 1 ($z=3,00$, $p < ,001$) ili IOP-u 2 ($z=12,00$, $p < ,001$) veća u predmetnoj nastavi u odnosu na razrednu nastavu. Ovaj podatak ukazuje na složenost obrazovnog okruženja u višim razredima, koja za rezultat ima intenzivniju potrebu za podrškom.

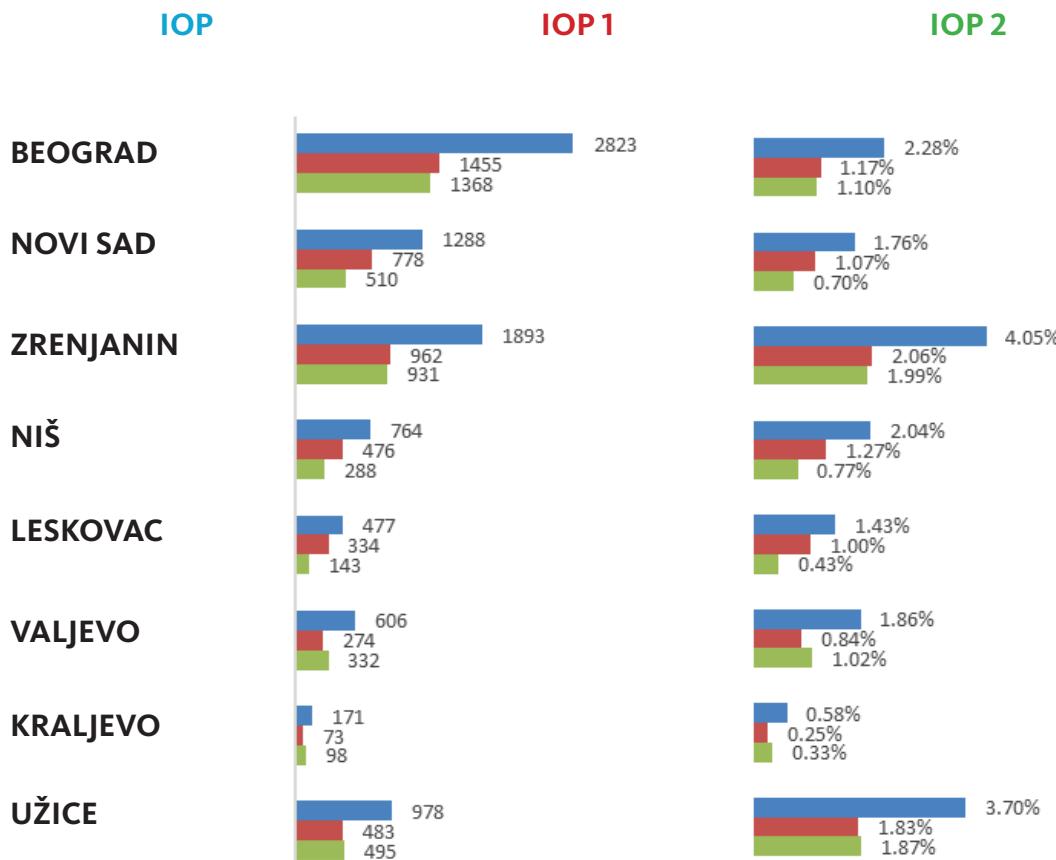
PRIKAZ GEOGRAFSKE DISTRIBUCIJE IOP-A

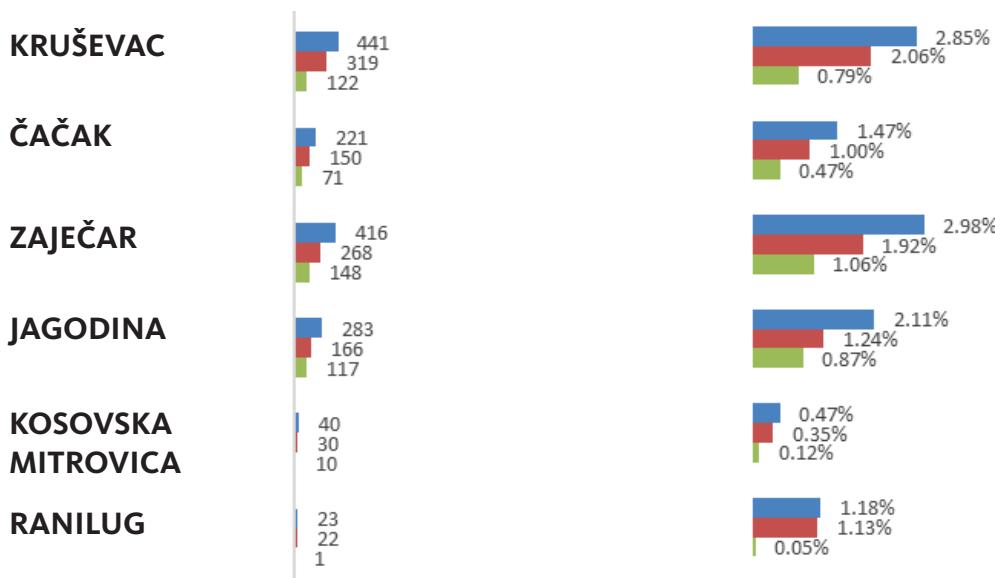
Sa ciljem da proverimo geografsku distribuciju IOP-a dat je prikaz broja i udela učenika koji se obrazuju prema IOP-u po školskim upravama (Grafik 3; Tabela 1), jedinicama lokalne samouprave (Prilog 1) i administrativnim okruzima (Prilog 2).

Prikaz geografske distribucije IOP-a ukazuje na to da se geografska područja u značajnoj meri razlikuju po zastupljenosti učenika koji nastavu pohađaju po IOP-u u učeničkoj populaciji. Tako, na primer, pregled po školskim upravama pokazuje da se zastupljenost IOP-a kreće od 4,05% u Zrenjaninu do 0,47% u Kosovskoj Mitrovici. S obzirom na to da ne postoji osnov za pretpostavku da zastupljenost učenika kojima je potrebna dodatna podrška varira u zavisnosti od geografske oblasti, ostaje otvoreno pitanje faktora koji dovode do ovakvog rezultata.

Dodatno, analiza zastupljenosti IOP-a u zavisnosti od indeksa razvoja jedinice lokalne samouprave ukazuje na to da je udeo IOP-a najniži u jedinicama lokalne samouprave koje imaju najniži nivo razvijenosti (IOP 1 – 0,91%, IOP 2 – 0,68%) i jedinicama lokalne samouprave koje imaju najviši nivo razvijenosti (IOP 1 – 1,08%, IOP 2 – 0,91%).

**Grafik 3. Raspodela učenika koji se obrazuju po IOP-u po školskim upravama
Ispitivanje dinamike uvođenja IOP-a u zavisnosti od geografske distribucije**





Deskriptivni prikaz rezultata ukazuje na još jedan zanimljiv nalaz, a to je da zastupljenost učenika koji se obrazuju po IOP-u varira između razreda u zavisnosti od geografske oblasti koja se posmatra. Na primer, ako se posmatra po okruzima, Kolubarski okrug u prvom razredu ima najmanji procenat učenika koji se obrazuju po IOP-u 1 (0,41%), dok je u Južnobanatskom okrugu upravo u prvom razredu najviši procenat učenika koji se obrazuju po IOP-u 1 (2,08%). Ovo ukazuje da je u različitim delovima Srbije dinamika uvođenja IOP-a različita. Ovakav nalaz implicira i da je pri kreiranju mehanizama podrške školama i školskim upravama potrebno obezbediti individualizaciju podrške, odnosno da različiti regioni Srbije zahtevaju različit intenzitet i vrstu podrške unapređenju inkluzivnog obrazovanja.

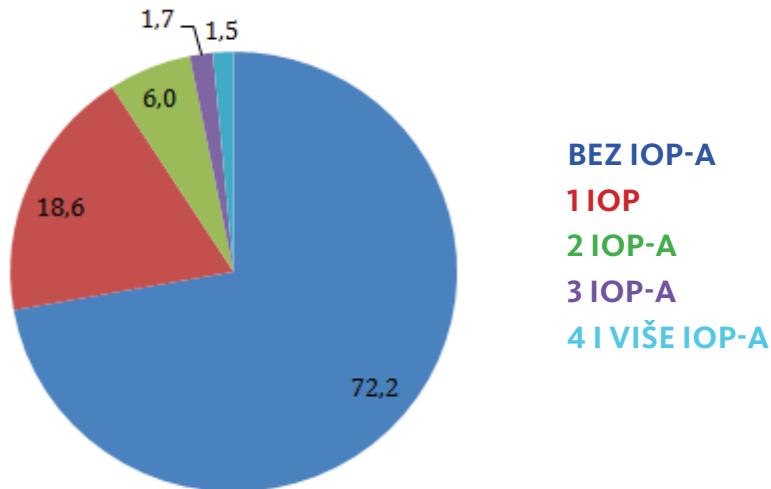
Tabela 1. Raspodela učenika koji se obrazuju po IOP-u po školskim upravama

Školska uprava	Broj učenika	Broj IOP-a			Udeo IOP-a		
		IOP	IOP1	IOP2	IOP%	IOP1%	IOP2%
Zrenjanin	46 702	1893	962	931	4,05	2,06	1,99
Sombor	26 414	978	483	495	3,70	1,83	1,87
Zaječar	13 966	416	268	148	2,98	1,92	1,06
Kruševac	15 451	441	319	122	2,85	2,06	0,79
Beograd	124 054	2823	1455	1368	2,28	1,17	1,10
Požarevac	25 726	580	311	269	2,25	1,21	1,05
Jagodina	13 413	283	166	117	2,11	1,24	0,87
Niš	37 476	764	476	288	2,04	1,27	0,77
Valjevo	32 565	606	274	332	1,86	0,84	1,02

Novi Sad	73 039	1288	778	510	1,76	1,07	0,70
Čačak	15 040	221	150	71	1,47	1,00	0,47
Leskovac	33 353	477	334	143	1,43	1,00	0,43
Kragujevac	20 840	258	160	98	1,24	0,77	0,47
Ranilug	1 955	23	22	1	1,18	1,13	0,05
Užice	20 555	180	104	76	0,88	0,51	0,37
Kraljevo	29 512	171	73	98	0,58	0,25	0,33
Kosovska Mitrovica	8 505	40	30	10	0,47	0,35	0,12

ISPITIVANJE RIZIKA OD PROFESIONALNOG SAGOREVANJA NASTAVNIKA KROZ PRIKAZ BROJA UČENIKA KOJI SE OBRAZUJU PO IOP-U U ODELJENJIMA

ako Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju navodi da u jednom odeljenju mogu biti do dva učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom (čl. 31), pregledna studija Kovač Cerović i saradnika (Kovač Cerović, Jovanović & Pavlović Babić, 2016) pokazuje da 23,1% škola izveštava da bar jedno odeljenje u školi pohađa više od tri učenika koji se obrazuju po IOP-u. U skladu sa ovim nalazom su i rezultati našeg istraživanja. Naime, prikaz odeljenja u redovnim osnovnim školama po broju učenika koji se obrazuju po IOP-u pokazuje da najveći procenat odeljenja (72,2%) ne uključuje učenike koji se obrazuju po IOP-u. S druge strane, u 430 odeljenja (1,7%) uključena su tri učenika koji nastavu pohađaju po IOP-u, dok je u 398 odeljenja (1,5%) broj učenika koji se obrazuju po IOP-u viši od 3. Ovakav nalaz je zabrinjavajući, jer ukazuje na to da postoji praksa uključivanja učenika kojima je potrebna podrška u određena odeljenja. Tačnije, nalaz sugeriše da se IOP ne primenjuje kao sistemska mera, već da je rad sa decom koja se obrazuju po IOP-u prepoznat kao uloga manjeg broja nastavnika. Ovakve prakse formiranja odeljenja otvaraju pitanje raspodele opterećenja nastavnika unutar iste škole i, posledično, raspodele rizika od profesionalnog sagorevanja.



Grafik 4. Procenat odeljenja po broju učenika koji se obrazuju po IOP-u

Na osnovu svega navedenog, možemo zaključiti da se školske uprave, jedinice lokalne samouprave i administrativni okruzi međusobno razlikuju u pogledu upotrebe IOP-a kao alata za podršku učenicima. Ovaj nalaz ima implikacije za planiranje razvoja inkluzivnog obrazovanja, sugerijući da je potrebno razviti mehanizme podrške koji će moći da odgovore na različite potrebe škola i školskih uprava.

2. **NIVO ZAKLJUČIVANJA ZASNOVAN NA PODACIMA**

METODOLOGIJA

Uzorak su činila 462 odeljenja u školama ($n=45$) u kojima postoji bar jedno odeljenje u koje je uključen učenik koji nastavu pohađa po IOP-u i bar jedno odeljenje u kom nijedan učenik ne pohađa nastavu prema IOP-u. Isključene su škole u kojima postoje odeljenja u kojima svi učenici pohađaju nastavu prema IOP-u (tzv. specijalna odeljenja).

OBRADA PODATAKA

Motivisani teorijskim i empirijskim razlozima, odlučili smo da analizi pristupimo koristeći hijerarhijsko linearno modelovanje (HLM), pri čemu je osnovna jedinica analize odeljenje. Teorijski razlog počiva na pretpostavci da različita odeljenja u okviru iste škole imaju zajedničke karakteristike (broj učenika škole, broj nastavnika, broj stručnih saradnika, radni staž i stručno usavršavanje nastavničkog kadra), te da ih prilikom analize ne možemo tretirati kao nezavisne jedinice. Drugim rečima, smatramo da ne možemo tretirati dva odeljenja na isti način u slučaju kada su oba iz iste škole, kao ni u slučaju kada je jedno odeljenje iz jedne, a drugo iz neke druge škole. Takođe, škole koje funkcionišu u okviru iste opštine imaju zajedničke karakteristike (indeks razvijenosti opštine, prosečne zarade, ekomska aktivnost stanovništva i broj korisnika socijalne zaštite) koje mogu biti u vezi sa efektima IOP-a na postignuće odeljenja. Praktična posledica do koje bi zanemarivanje ovako organizovane strukture podataka, koja je nažalost česta u istraživanjima (Baumeiser & Finkel, 2010), doveo jeste pogrešno zaključivanje o prisustvu efekta nezavisne varijable na zavisnu u slučaju kada on ne postoji. Dalje, ako bismo podatke posmatrali samo kao agregirane na nivou škole, umanjili bismo snagu statističkog zaključivanja (Steele, 2008; Stevens, 2007) i, što je u našem slučaju još važnije, izgubili bismo relevantne informacije sa drugih nivoa analize. Osim toga, povezanost između prediktorskih i kriterijumskih varijabli na svakom od nivoa može biti različita ako se posmatra nezavisno (Nezleck, 2000), pa ih je neophodno uključiti u analizu simultano.

Pored toga, sledeći empirijski nalazi su ukazali na neophodnost korišćenja hijerarhijskog linearног modelovanja. Dobijene visoke intraklasne korelacije na nivou škole ($r=.76$) i relativno visoke na nivou opštine ($r=.45$) ukazuju na to da su jedinice analize (odeljenja unutar škola i škole unutar opština) međusobno povezane. Prateći dalje logiku rada koju hijerarhijsko linearno modelovanje podrazumeva, poredili smo bazični jednostepeni model analize na nivou odeljenja sa modelom gde je na drugom stepenu analize uvedena škola. Rezultat poređenja ukazuje na to da se ova dva modela statistički značajno razlikuju ($LR= 332.8615$, $p < .0001$), odnosno da je uvođenje nivoa škole značajno unapredilo prediktivnost modela. Sličan rezultat se dobija i nakon što se na treći nivo analize uvede opština ($LR= 191.4528$, $p < .000$). Na osnovu dobijenih nalaza odlučili smo da za analizu podataka koristimo trostepeno hijerarhijsko linearno modelovanje sa odeljenjima na prvom, školama na drugom i opštinama na trećem nivou analize.

Prediktorska varijabla u analizi je prisustvo bar jednog učenika u odeljenju koji pohađa nastavu po IOP-u. U pitanju je binarna varijabla koja ukazuje na to da li u odeljenju ima ili nema učenika koji nastavu pohađaju prema IOP-u. Kriterijumska varijabla je postignuće odeljenja na završnom ispitu, pri čemu su prilikom računanja prosečnog postignuća odeljenja isključeni rezultati učenika koji nastavu pohađaju prema IOP-u. Moderatorske varijable su organizovane na tri nivoa: prvi nivo (odeljenje) – broj učenika koji pohađaju nastavu prema IOP-u, broj učenika u odeljenju; drugi nivo (škole) – broj učenika u školi, broj nastavnika, stručna spremna nastavnika, broj pedagoških savetnika, samostalnih i viših pedagoških savetnika, dužina radnog staža nastavnika i stručno usavršavanje

nastavnika; treći nivo (opštine) – indeks razvijenosti opštine, prosečne zarade, ekonomska aktivnost stanovništva, procenat romskog stanovništva i procenat korisnika socijalne zaštite.

Osnovni cilj je bio da ispitamo da li je prisustvo učenika koji pohađa nastavu prema IOP-u u vezi sa postignućem odeljenja na završnom ispitu. Iako svesni da je postignuće učenika na završnom ispitu pod uticajem mnoštva školskih i vanškolskih faktora, smatramo da smer ovog uticaja može sugerisati kvalitet inkluzivnog obrazovanja i biti dobra polazna tačka za ispitivanje faktora koji podržavaju ili otežavaju razvoj inkluzivnog obrazovanja na nivou odeljenja, škole i lokalne zajednice.

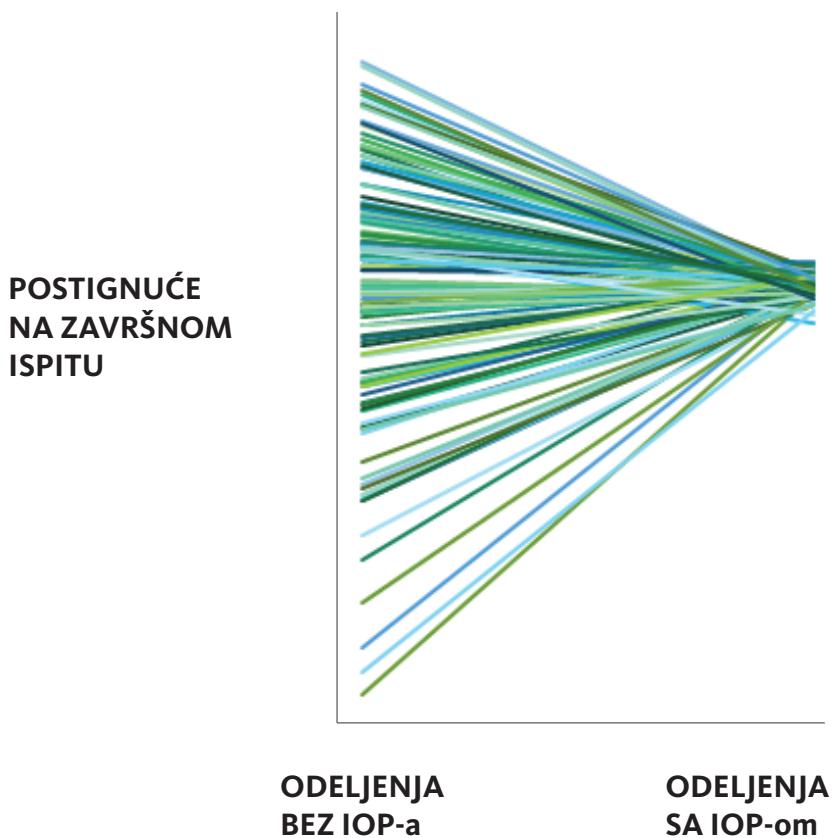
Osim toga, na osnovu rezultata analize identifikovali smo kontekstualne faktore (na nivou odeljenja, škole i opštine) koji na statistički značajan način moderiraju odnos između prisustva učenika koji nastavu pohađaju prema IOP-u i postignuća odeljenja na završnom ispitu. Drugim rečima, nastojali smo da ispitamo koje karakteristike odeljenja, škole ili opštine i u kojoj meri vode ka tome da odeljenja koja pohađaju učenici sa IOP-om budu uspešnija ili manje uspešna od odeljenja koja ne pohađaju učenici koji se obrazuju po IOP-u.

REZULTATI I DISKUSIJA

Rezultati analize ukazuju na to da prisustvo učenika sa IOP-om nije statistički značajan prediktor uspešnosti odeljenja na završnom ispitu ($\beta = .12$, $t(338) = .366$, $p = .714$), odnosno da ne postoji statistički značajna razlika u postignuću na završnom ispitu između odeljenja koja pohađaju učenici koji se obrazuju po IOP-u i odeljenja u okviru kojih svi učenici nastavu pohađaju po redovnom nastavnom programu.



Grafik 5. Prosečno postignuće na završnom ispitu odeljenja sa i bez IOP-a



Grafik 6. Prosečno postignuće na završnom ispitnu odeljenja sa i bez IOP-a po školama.

Grafik 5. pokazuje da je prosečno postignuće na završnom ispitnu u odeljenjima koja pohađaju učenici koji se školuju prema IOP-u 36,16 poena, dok je prosečan rezultat odeljenja istih škola u kojima nijedan učenik ne pohađa nastavu prema IOP-u 36,04; ali, kako naredna tabela pokazuje, ove razlike nisu statistički značajne ($\beta = .12$, $t(338) = .366$, $p = .714$).

Tabela 2. Uvođenje prvog prediktora na nivou odeljenja koji govori o tome da li u odeljenju ima učenika koji se obrazuju prema IOP-u ili ne

	B	Standardna greška	Stepeni slobode	t-vrednost	p-vrednost
Intercept	36, 04	0, 510	338	70, 642	-
Odeljenje sa IOP-om	0, 12	0, 315	338	0, 366	0, 714

Ovaj nalaz ukazuje na to da su strahovi roditelja, nastavnika, vaspitača i budućih nastavnika da se prisustvo učenika kojima je potrebna dodatna podrška može negativno odraziti na akademska postignuća ostalih učenika u odeljenju neopravdani. Na uzorku od 462 odeljenja i 9.761 učenika pokazalo se da prisustvo učenika koji se obrazuju po IOP-u nema sistematski efekat (ni pozitivan, ni negativan) na akademska postignuća učenika tipičnog razvoja. Ovaj nalaz govori i da između procesa uključivanja učenika kojima je potrebna dodatna podrška u redovna odeljenja i naglaska na postignućima učenika nema kontradikcije (npr. Ainscow et al., 2006; Kalambouka et al., 2007), tj. da težnje ka pravednosti i ka visokim postignućima mogu ići „ruku pod ruku“.

Kako bismo stekli bolji uvid u raspodelu postignuća na završnom ispitu između odeljenja, na Grafiku 6. je dat detaljniji prikaz.

Svaka linija na Grafiku 6. predstavlja postignuće jedne škole na završnom ispitu, pri čemu desni kraj linije prikazuje postignuće odeljenja koje pohađa učenik koji se obrazuje po IOP-u, dok levi kraj prikazuje postignuće odeljenja u kojima svi učenici pohađaju nastavu po redovnom programu. Može se videti da su razlike u postignuću na završnom ispitu između odeljenja koja pohađa učenik koji se obrazuje po IOP-u mnogo manje u odnosu na odeljenja u kojima svi učenici pohađaju nastavu po redovnom programu unutar iste škole. Ovaj nalaz opet pokreće pitanje načina formiranja odeljenja, odnosno kriterijuma koje stručni saradnici primenjuju pri odlučivanju u koja odeljenja će uključiti učenike kojima je potrebna dodatna podrška.

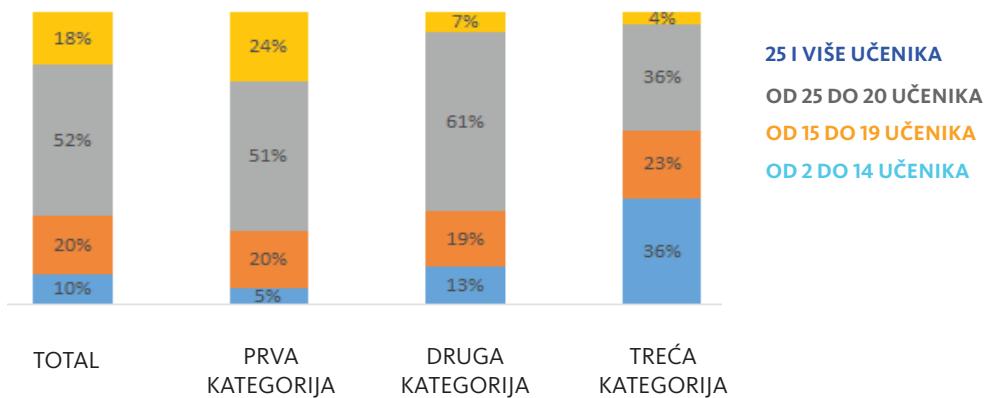
Tabela 3. Uvođenje prediktora koji govori o broju učenika u odeljenju

	B	Standardna greška	Stepeni slobode	t-vrednost	p-vrednost
Odeljenje sa IOP-om	0, 14	0, 286	337	0, 505	0, 614
Broj učenika u odeljenju	0, 16	0, 068	337	2, 341	0, 020

Tabela 4. Uvođenje prediktora na nivou opštine koji govori o stepenu razvijenosti

	B	Standardna greška	Stepeni slobode	t-vrednost	p-vrednost
Odeljenje sa IOP-om	0, 14	0, 286	337	0, 493	0, 622
Broj učenika u odeljenju	0, 15	0, 067	337	2, 238	0, 026
Stepen razvijenosti opštine	0, 16	0, 054	43	3, 048	0, 004

Kao značajni prediktori višeg postignuća na završnom ispitu su se pokazali broj učenika u odeljenju ($\beta = .16$, $t(337) = 2.341$, $p = .02$), ali i stepen razvijenosti opštine ($\beta = .16$, $t(337) = 2.341$, $p = .02$). Prilikom interpretacije nalaza koji ukazuje na to da je broj učenika u pozitivnoj povezanosti sa postignućem, važno je imati u vidu da je raspon broja učenika u odeljenjima koja su činila uzorak između 2 i 32, kao i da u čak 10% odeljenja ima manje od 15 učenika. Osim toga, bitno je napomenuti da je udeo odeljenja sa manje od 15 učenika najveći u slabije razvijenim opština i iznosi čak 36% (Grafik 7). Nalaz o pozitivnoj povezanosti socioekonomskog statusa opštine i postignuća može biti objašnjen dostupnim resursima, ali i većim izborom škola u boljestojećim opština.



Grafik 6. Veličina odeljenja prema kategoriji razvijenosti opštine

Nakon uvođenja prediktora sa različitih nivoa, rezultat koji ukazuje da realizacija IOP-a nije statistički značajno povezana sa postignućem odeljenja na završnom ispitu ($\beta = .14$, $t(337) = .493$, $p = .622$) ostaje stabilan. Među prediktorima postignuća koji se nisu pokazali statistički značajnim su broj bodova ostvarenih na stručnim usavršavanjima, broj pedagoških savetnika i nastavnički staž.

Ovi nalazi, iako se mogu činiti kontraintuitivnim, zapravo se mogu interpretirati u svetu nekih dosadašnjih uvida u naš obrazovni sistem. Pešikan i saradnici (2010) ukazuju na ozbiljne nedostatke koncepcije stručnog usavršavanja nastavnika, poput odsustva evaluacije, tj. proverenosti programa koji su ponuđeni u Katalogu programa stalnog stručnog usavršavanja, kao i činjenice da nastavnicima prilikom izbora seminara nedostaju važne informacije poput toga o kom tipu obuke je reč, ciljeva programa, načina rada u toku obuke i sl. Zbog toga je teško da nastavnik ili institucija ciljano biraju programe usavršavanja prema individualnim potrebama.

Izostanak efekta broja pedagoških savetnika delom može biti objašnjen i nefunkcionalnim sistemom napredovanja u karijeri nastavnika. U školama iz našeg uzorka nijedan nastavnik nije imao zvanje višeg pedagoškog savetnika ili visokog pedagoškog savetnika, što govori u prilog nekorишćenju mogućnosti za napredovanje od strane nastavnika ili nepostojanju dovoljnih podsticaja za korišćenje ove mogućnosti.

Kako bismo proverili da li se odeljenja sa učenicima koji nastavu pohađaju prema IOP-u po izmenjenom programu (IOP 2) razlikuju u postignuću od ostalih odeljenja, uradili smo posebnu analizu na poduzorku škola ($n=17$) koje imaju najmanje jedno odeljenje u kom nastavu pohađa učenik koji se obrazuje prema IOP-u 2 i bar jedno odeljenje u kom svi

učenici pohađaju nastavu prema redovnom nastavnom programu ($n=45$). Dobijeni rezultati sugerisu da ni u ovom slučaju realizacija IOP-a nije statistički značajno povezana ($\beta = 1.06$, $t(41) = 1.196$, $p = .239$) sa postignućem odeljenja kao celine.

Tabela 5. Uvođenje prediktora koji govori o tome da li u odeljenju ima učenika koji se obrazuju prema IOP-u 2

	B	Standardna greška	Stepeni slobode	t-vrednost	p-vrednost
Intercept	36, 42	1, 189	41	30, 639	0
Odeljenje sa IOP-om 2	1, 06	0, 888	41	1, 196	0, 239

Kako bismo identifikovali faktore koji su u vezi sa razlikom u postignućima između odeljenja sa i bez IOP-a, u okviru škola uradili smo dodatnu analizu. Kriterijumsku varijablu smo dobili tako što smo od prosečnog postignuća odeljenja bez IOP-a oduzeli prosečno postignuće odeljenja sa IOP-om u okviru iste škole. Jedini faktor koji se od svih prethodno navedenih pokazao značajnim je struktura nastavničkog kadra u školi u pogledu radnog staža. Rezultati pokazuju da je veća zastupljenost nastavnika sa radnim stažom od 6 do 10 godina negativno povezana sa razlikom u postignuću odeljenja sa i bez IOP-a. Dakle, što su u kolektivu zastupljeniji nastavnici u ovoj kategoriji radnog staža, to je postignuće odeljenja koja pohađaju nastavu po IOP-u manje različito ili čak bolje od postignuća drugih odeljenja iste škole. S druge strane, broj nastavnika sa radnim stažom od 11 do 25 godina je pozitivno povezan sa razlikom u postignuću odeljenja sa i bez IOP-a, odnosno u školama u kojima je veći broj nastavnika u ovoj kategoriji radnog staža veća je razlika u postignuću između odeljenja sa i bez IOP-a u korist odeljenja bez IOP-a.

Tabela 6. Uvođenje radnog staža kao prediktora razlike između postignuća odeljenja sa i bez IOP-a

	B	Standardna greška	Stepeni slobode	t-vrednost	p-vrednost
Intercept	12, 094	1, 099	73	11, 008	0, 000
Radni staž do 5 godina	-0, 007	0, 082	73	-0, 085	0, 933
Radni staž od 6 do 10 godina	-0, 183	0, 078	73	-2, 366	0, 021
Radni staž od 11 do 25 godina	0, 091	0, 042	73	2, 172	0, 033
Radni staž preko 25 godina	0, 014	0, 071	73	0, 192	0, 848

Ovaj nalaz može biti interpretiran periodom u kom su nastavnici ulazili u profesiju. Tako su nastavnici koji imaju između 6-10 godina staža svoju profesionalnu karijeru nastavnika započeli kada je inkluzivno obrazovanje ili zvanično uvedeno kao strateško opredeljenje i obaveza svih škola u Srbiji, sa primenom novog Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009), ili nešto pre toga, kada je započeto i sproveđenje niza pilot projekata koji se bave inkluzivnim obrazovanjem, kao što su „Indeks inkluzije“ (2003-2009), „Inkluzija: od prakse ka politici“ (2005-2009), „Romski asistenti“ – od 1999. godine, „Obrazovni razvojni centri“ (2002-2012) (Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva i UNICEF, 2014). Navedene inicijative su koincidirale sa uvođenjem ovih nastavnika u posao, te nije neobično da su ovi nastavnici kao deo svog profesionalnog identiteta lakše usvojili inkluzivnu konцепцију obrazovanja, profesionalna opredeljenja i stavove i na njima zasnovane strategije rada sa učenicima (npr. visoka očekivanja u pogledu akademskih postignuća od svih učenika, podsticanje samoefikasnosti kod učenika, diferencijacija nastave...) (Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva i UNICEF, 2014).

3.

KVALITATIVNO ISTRAŽIVANJE

METODOLOGIJA

Kako bismo dopunili i produbili razumevanje kontekstualnih činilaca koji doprinose i/ili otežavaju realizaciju IO, sprovedeli smo dubinske intervjuje sa relevantnim akterima sa odeljenjskog, školskog i opštinskog nivoa. Pri tome smo se fokusirali na aktere ključne u procesu kreiranja, primene, praćenja i vrednovanja individualnih obrazovnih planova, kao operacionalizacije obrazovne inkluzije.

Pre samog predstavljanja metodologije i dobijenih rezultata kvalitativnog dela studije, važno je napomenuti da se ovi nalazi ne mogu generalizovati na populaciju škola, niti je to bio cilj ovog dela studije (budući da je u pitanju namerni uzorak od šest osnovnih škola, odnosno šest jedinica lokalne samouprave).

Primarni cilj kvalitativnog dela naše studije je da identifikujemo potencijalne moderatore koji nisu bili obuhvaćeni kvantitativnom analizom (budući da je zasnovana na sekundarnim podacima), a koji utiču na efekat upotrebe IOP-a i koji mogu predstavljati osnov za dalja istraživanja. Sekundarni ciljevi su bili da: a) validiramo značaj faktora koji su se u kvantitativnoj analizi pokazali kao značajni i b) produbimo njihova kontekstualna značenja kako bismo obezbedili veću ekološku validnost i veću efektivnost potencijalnih mera obrazovne politike, koje mogu proizaći iz nalaza ovog istraživanja.

Uzorak: Kvalitativni deo studije je sproveden na namernom uzorku od šest redovnih osnovnih škola iz šest jedinica lokalne samouprave, u okviru kojih je učestvovalo ukupno 30 ispitanika. Poput kvantitativnog, kvalitativno istraživanje je sprovedeno tako da obuhvati tri nivoa – nivo odeljenja, škole i jedinice lokalne samouprave. S obzirom na to da smo za hijerarhijsko linearno modelovanje koristili bazu rezultata završnog ispita iz 2015/16. godine, težili smo da kvalitativnim istraživanjem obuhvatimo sagovornike koji su 2015/2016. godine bili uključeni u obrazovanje učenika 8. razreda. Na nivou odeljenja, intervjuji su realizovani sa (1) odeljenjskim starešinom ili predmetnim nastavnikom, koji je u protekloj školskoj godini (2015/2016) u odeljenju imao učenika koji je pohađao nastavu po IOP-u, i (2) roditeljem učenika koji je u školskoj 2015/16. pohađao 8. razred i koji je nastavu pohađao po IOP-u. Važno je napomenuti da su, usled nemogućnosti da se intervjuji sprovedu upravo sa pomenutim roditeljima, u određenim školama iz uzorka održani intervjuji sa roditeljima učenika koji nastavu pohađaju po IOP-u, nezavisno od razreda koji pohađaju. U okviru škole, polustrukturirani intervjuji su realizovani sa (3) direktorom i (4) stručnim saradnikom, dok su na nivou jedinice lokalne samouprave sagovornici bili (5) članovi IRK, primarno predstavnici obrazovanja, tačnije školski psiholozi.

Kako su odabране škole za uzorak? Primenom hijerarhijskog linearnog modelovanja dobijeni su podaci koji pokazuju u kojim školama odeljenja koje pohađa učenik sa IOP-om nadmašuju ili zaostaju za postignućima ostalih odeljenja na završnom ispitу. Na osnovu tih podataka, izabrano je ukupno šest škola, tako da tri škole čine one u kojima odeljenja koja pohađaju učenici sa IOP-om u najvećoj meri nadmašuju postignuća ostalih odeljenja na završnom ispitу i tri škole u kojima odeljenja sa učenicima koji se obrazuju prema IOP-u najviše zaostaju za ostalim odeljenjima u pogledu postignuća na završnom ispitу. Izbor škola je samim tim definisao pripadajuće IRK, odnosno jedinice lokalne samouprave koje su učestvovalе u istraživanju.

PRIKUPLJANJE PODATAKA

Teme obuhvaćene kvalitativnim istraživanjem su prikazane u tabeli koja sledi. Intervjui sa različitim informantima su se razlikovali u pogledu obuhvaćenih tema, s obzirom na to da različiti akteri imaju različitu poziciju i ulogu u primeni IOP-a. Primer vodiča za intervju možete pronaći u prilogu ovog izveštaja (Prilog 3).

Tabela 2. Prikaz tema po informantima

Informant Tema	Roditelj	Odeljenjski starešina	Stručni saradnik	Direktor	Interresorna komisija
Upis učenika kojima je potrebna dodatna podrška u školu					
Formiranje školskih timova					
Osnovne informacije o učeniku i odel- jenju koje je učenik pohađao					
Donošenje odluke o izradi IOP-a					
Izrada IOP-a/Plan- irane mere podrške					
Primena IOP-a					
Vrednovanje i izme- na IOP-a					
Prilagođavanje za- vršnog ispita					
Podrška prelasku u srednju školu					

Podrška tokom obrazovanja učenika kom je potrebna dodatna podrška					
Saradnja sa drugim akterima na unapređivanju inkluzivnog obrazovanja					
Kompetencije zaposlenih u školi za inkluzivno obrazovanje					
Uloga IOP-a iz perspektive informanta					
Individualni plan podrške i IOP					

OBRADA PODATAKA

Intervjui su, kada bismo dobili pristanak sagovornika, snimani diktafonom. Podaci dobijeni polustrukturisanim dubinskim intervjuima su podvrgnuti tematskoj analizi sadržaja.

REZULTATI I DISKUSIJA

Kao što je već navedeno, kvalitativno istraživanje je obuhvatilo intervjuje sa akterima na nivou odeljenja, škole i jedinice lokalne samouprave iz dve grupe škola/jedinica lokalne samouprave: grupa A, u kojima odeljenja koja pohađa i učenik koji se obrazuje po IOP-u postižu viša postignuća na završnom ispitu u odnosu na ostala odeljenja iste škole, i grupa B, koju čine škole/jedinice lokalne samouprave u kojima odeljenja koja pohađa i učenik koji se obrazuje po IOP-u postižu niža postignuća na završnom ispitu u odnosu na ostala odeljenja iste škole. Iako je početna pretpostavka bila da će rezultati ukazati na razlike u praksama i stavovima ispitanika iz različitih grupa škola/jedinica lokalne samouprave, analiza intervjuja nije ukazala na značajne razlike između ispitanih škola i Interresornih komisija. Razlike su najvidljivije u perspektivama odeljenjskog starešine/predmetnog nastavnika, što sugerije da zakonska regulativa omogućava prilično ujednačavanje školskih politika, ali da, sa druge strane, obrazovna praksa i dalje pokazuje raznolikost u pogledu kvaliteta i pravednosti. U nastavku su predstavljeni glavni nalazi istraživanja po informantima u okviru tri nivoa – nivo jedinice lokalne samouprave, nivo škole i nivo odeljenja.

NIVO JEDINICE LOKALNE SAMOUPRAVE PERSPEKTIVA IRK

Interviewi su realizovani sa predstvincima IRK u šest opština u Srbiji. Svi interviewi, osim jednog, bili su individualni i realizovani su najčešće sa predstavnikom obrazovnog sistema u komisiji. U slučaju jedne komisije interviewi su prisustvovali predstavnici sva tri sistema (obrazovanje, zdravstvena i socijalna zaštita) i koordinator.

Ono što odlikuje sve komisije sa čijim članovima smo imali priliku da razgovaramo jeste relativna stalnost članova, kao i posvećenost koordinatora. Opterećenje komisije uglavnom zavisi od veličine i razuđenosti opštine. Na primer, predstavnica jedne komisije navodi da imaju nekih 50-60 zahteva godišnje, dok predstavnici druge komisije navode da su u toku prethodne godine imali 140 zahteva. Broj zahteva u značajnoj meri određuje mogućnost poštovanja rokova predviđenih aktuelnim pravilnikom o radu komisije. Dodatnu teškoću predstavlja organizacija rada članova IRK, koja podrazumeva tri stalna člana kojima je angažman u radu komisije dodatan u odnosu na njihovo radno vreme i druge profesionalne obaveze. Pored toga, članovi IRK nemaju zamenike, što znači da u slučaju bolovanja ili odmora jednog od članova IRK neće funkcionisati.

Pored organizacionih, problemi sa kojima se u radu suočava IRK su i materijalne prirode. Na primer, komisije najčešće nemaju sopstvenu prostoriju koju bi mogli da prilagode za sastanke i postupak procene, često izostaje i tehnička oprema koja je neophodna za nesmetan rad (npr. računar, štampač), kao i sredstva, kako materijalna, tako i tehnička (automobil) za izlazak na teren.

Način na koji sagovornici opažaju ulogu komisije varira, kao što varira i opažanje uloge komisije od strane različitih aktera. Jedna od uloga komisije koju navode sagovornici jeste informisanje svih aktera o nadležnostima komisije, pravima i obavezama, kao i dostupnim resursima i uslugama na lokalnom nivou. Jedna od sagovornica navodi da je uloga komisije dosta nejasna, te zaključuje da komisija: 1) vrši procenu aktuelnog nivoa funkcionisanja učenika/deteta, 2) vrši procenu procene koju su izvršili drugi i 3) vrši procenu potrebne podrške. Dva sagovornika pominju kao problematičnu ulogu koju im škola dodeljuju, a to je uloga arbitra ili medijatora u odnosu između škole i roditelja. Naime, navode da škola često prebacuje odgovornost za rešavanje neslaganja između škole i roditelja na IRK: „IRK je instanca za kojom škola poseže da se izvuče.“ IRK imaju različite strategije u ovakvim situacijama – dok jedni teže da u svim slučajevima izađu u susret roditeljima, polazeći od toga da je roditelj osoba koja najbolje poznaje svoje dete i njegove potrebe, istovremeno ističući da mišljenje IRK nije obavezujuće, druge komisije stav oslanjaju prvenstveno na svoju profesionalnu procenu, što povremeno za rezultat ima i konfrontaciju sa roditeljem.

Što se zahteva tiče, oni su se u prethodnoj godini najčešće podnosili za odlaganje upisa u prvi razred, angažovanje ličnog pratioca, izradu IOP-a i ostvarivanje prava na dnevni boravak, tamo gde ova usluga postoji. Jedna od komisija ima dodatnu ulogu na

nivou opštine – da odobrava produženje porodiljskog bolovanja majkama radi nege deteta do pet godina. Ova uloga doprinosi ranom upoznavanju dece koja imaju neku vrstu potrebe za dodatnom podrškom i njihovih porodica, što se pozitivno odražava na dalji rad komisije. Na osnovu odgovora predstavnika, čini se da u nekim slučajevima i dalje postoji nerazumevanje razlike između pedagoškog asistenta i ličnog pratioca. S druge strane, sagovornici iz tri komisije ističu da često postoji nerazumevanje oko toga šta podrazumeva uloga ličnog pratioca, koji je obim angažmana ličnog pratioca i mogućnosti da prisustvuje nastavi. Ipak, sagovornici prepoznavaju da postoji potreba za uslugom ličnog pratioca koja prevaziđa trenutne kapacitete, ali smatraju da je za ovako složenu uslugu neophodno postojanje ozbiljnije obuke.

Što se procene tiče, u četiri od šest intervjuisanih IRK ne postoje materijalne mogućnosti za organizovanje posmatranja učenika/deteta u prirodnom okruženju u svim slučajevima. Predstavnici komisije se u najvećoj meri oslanjaju na dokumentaciju iz različitih sektora – iz oblasti obrazovanja kao najkorisnije navode pedagoške profile, IOP-e i izveštaje nastavnika/vaspitača. U slučaju četiri komisije dokumentacija koju dostavlja škola/predškolska ustanova je ocenjena kao informativna, dok dve komisije navode da se često dešava da dobiju neinformativnu dokumentaciju koju vide kao posledicu niskih kompetencija i niske motivisanosti nastavnika. U dve komisije navode da im se dešavalo da dobiju zahtev za utvrđivanje prava na izradu IOP-a 2, a da ne postoje dokazi o prethodnoj individualizaciji i obrazovanju po IOP-u 1. Međutim, navode da prepoznavaju napredak, odnosno da je broj takvih slučajeva sve manji i manji. Što se izmena nastavnog plana kao mere podrške tiče, sagovornici izveštavaju da je retko preporučuju s obzirom na to da je veoma teško obezbediti takvu vrstu prilagođavanja imajući u vidu organizaciju rada škole.

IOP je iz perspektive IRK opažen kao značajno oruđe koje pomaže nastavnicima i roditeljima da artikulišu cilj obrazovanja za pojedinačno dete: „To je nama vodilja rada sa detetom.“ Međutim, istovremeno ističu da se nastavnici osećaju nesigurno, nedovoljno obučeno, kao i da nisu motivisani da promene svoj dosadašnji način rada. Jedna od sagovornica navodi da je i organizacija naše škole u kontradiktornosti sa inkluzijom, a frontalnu nastavu vidi kao posledicu obimnog programa i časovne organizacije nastave.

Sagovornici su saglasni da ne prate realizaciju predloženih mera podrške i pri tome daju različita objašnjenja. Dok jedni navode nepostojanje mehanizma za praćenje, odnosno nepostojanje odgovornosti škole, roditelja i drugih aktera da izveštavaju IRK o primenjenim merama, drugi navode da to nije u njihovoj nadležnosti, delom i zato što mišljenje IRK nije obavezujuće.

Što se individualnog plana podrške (IPP) tiče, sagovornici ističu da ne vide jasno funkciju ovog dokumenta, ali da ga ipak pripremaju na način koji oni smatraju smislenim.

Komisije o svom radu jednom ili dvaput godišnje izveštavaju jedinicu lokalne samouprave, nadležna ministarstva ili Sekretarijat za obrazovanje i dečiju zaštitu u slučaju Beograda, ali ne dobijaju povratnu informaciju na svoje izveštaje, nisu sigurni na koji način se koriste informacije o kojima oni izveštavaju, niti da li su dostupne javno. Smatraju da bi izveštaji bili dobra polazna osnova za bolje planiranje budžeta za najčešće oblike podrške koje komisija preporučuje.

Što se finansiranja podrške tiče, svi sagovornici su saglasni da je došlo do poboljšanja ovog aspekta – sve opštine su uključile u budžet bar neke od mera podrške, ali to i dalje ne pokriva sve potrebe. U situaciji kada procenjuju da je određena vrsta podrške potrebna, ali da je mala verovatnoća da će biti finansirana, komisije pribegavaju različitim strategijama. Tako predstavnik jedne od komisija navodi da, kada su svesni da je mala verovatnoća da će roditelj ostvariti pravo na određenu podršku, ne navode je u mišljenju, iako smatraju da je potrebna. Međutim, ostale komisije navode sve mere koje smatraju potrebnim, jer to vide kao način da informišu sistem o potrebama, te da omoguće adekvatnije planiranje budžeta.

Većina sagovornika navodi da je komisija pokazivala i inicijativu, predlažući u izveštaju nove oblike podrške koje smatraju potrebnim na nivou lokalne zajednice; tako navode dnevne boravke, „predah“ usluge, pedagoške asistente, intenzivnu podršku profesionalnoj orientaciji pri prelasku iz osnovne u srednju školu.

Prema saznanjima naših sagovornika, Zajedničko telo za podršku radu i koordinaciji nadzora nad radom IRK još uvek nije funkcionalno. Razmena iskustava i informacija sa predstavnicima drugih komisija skoro i da ne postoji. Ističu kao značajnu i izuzetno korisnu obuku koju je organizovao Centar za socijalnu politiku i smatraju da bi trebalo da postoje obuke ili organizovane razmene iskustva i praksi između komisija.

Jedan od sagovornika ističe potrebu za novim pravilnikom koji će regulisati rad IRK, pripremljenom na osnovu višegodišnjeg iskustva u radu komisija. Preporuka je da se revidira lista dodatne podrške iz Pravilnika na osnovu dosadašnjeg iskustva rada IRK, da se redefiniše za koje oblike podrške IRK daje mišljenje i ko ih obezbeđuje. Od dodatnih elemenata koje bi ovaj pravilnik trebalo da precizira, navode i potrebu za definisanjem rokova za odgovor na žalbu na mišljenje.

Sa ciljem poboljšanja kvaliteta rada IRK, sagovornici iz dve opštine smatraju da bi trebalo definisati listu resursa, programa i usluga koji su dostupni na nivou opštine, a na koje roditelji i drugi akteri mogu biti upućeni. Takođe, iako vide napredak na nivou informisanosti lokalne zajednice o nadležnostima IRK, ipak ističu kao neophodne dalje aktivnosti na planu informisanja.

NIVO ŠKOLE PERSPEKTIVA DIREKTORA

Pоловина ispitanih direktora škola u principu ima pozitivan stav prema tome da sva deca treba da pohađaju redovne škole, pa pokušavaju da i sami obezbede podršku nastavnicima u sprovođenju inkluzivnog obrazovanja ili rade na njegovoj promociji u svojoj školi. Jedna direktorka škole iz grupe A je sa svakim zaposlenim pojedinačno prošla kroz upoznavanje sa pedagoškim profilom i načinom na koji se on izrađuje, te je bila podrška nastavnicima prilikom prve izrade pedagoškog profila. Druga direktorka iz iste grupe pokazuje da poznaje pojmove svako dete sa IOP-om, njegovu porodičnu situaciju, ličnog pratioca (ako postoji). Treća kao najveću dobit inkluzije vidi

to „što su svu decu doveli pod krov redovne škole i što su se nastavnici otvorili prema toj deci“. Ipak, polovina ispitanih direktora se otvoreno protivi inkluzivnom obrazovanju u okviru kog škole ne dobijaju stručnu i materijalnu podršku. Smatraju da nastavnici odavno sprovode diferenciranu nastavu. Kao primer navode „diferenciranje težine zadataka na tri nivoa, pripremajući posebne nastavne listiće za učenike različitih sposobnosti“. Pored toga, direktori prepoznaju da je inkluzivno obrazovanje praksa sa dugom istorijom u našim školama. Neki od sagovornika su i pre zakonskog uvođenja inkluzivnog obrazovanja uključivali u svoje škole učenike sa višestrukim smetnjama i smatraju da im je to „otvorilo nove perspektive i omogućilo kvalitetniji, timski rad“. Jedan od direktora navodi da bi bolje bilo da se učenici iz specijalnih odeljenja (prisutnih u njegovoј školi) razmeste po redovnim odeljenjima i da nastave da se obrazuju po IOP-u 2, dok bi defektolozi bili podrška svim nastavnicima i roditeljima. U okviru ove škole defektolozi koji su zaposleni u odeljenjima za učenike sa smetnjama u razvoju pružaju podršku nastavnicima u osmišljavanju podrške za učenike kojima je ona potrebna, a pored toga povremeno realizuju individualni rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška, a koji su uključeni u redovna odeljenja. Ova škola pripada A grupi škola, u kojima odeljenja koja pohađaju učenici koji se obrazuju po IOP-u postižu bolje rezultate od drugih odeljenja iz iste škole. Direktor druge škole iz uzorka, koja takođe ima specijalna odeljenja, otvoreno zastupa negativan stav prema inkluziji. Kao argumentaciju za svoje stavove često navodi mišljenje defektologa da bi deca trebalo da se obrazuju u grupama koje su homogene prema sposobnostima. Ova škola pripada grupi B, gde inkluzivna odeljenja imaju slabije rezultate na završnom ispitу. Svi sagovornici ističu potrebu za dodatnom stručnom podrškom, pri čemu misle na dostupnost podrške pedagoških asistenata, ličnih pratilaca, psihologa, logopeda, defektologa: „Bez dodatne podrške nastavnik luta, oseća se nekompetentno i bespomoćno“. Čak i direktori koji su zagovornici inkluzivnog obrazovanja i čije škole pripadaju grupi A ocenjuju da je školama i nastavnicima potrebna dodatna podrška u razvoju inkluzivne prakse. Sagovornici ističu da bi trebalo redefinisati ulogu defektologa u redovnim školama u kontekstu inkluzivnog obrazovanja, pri čemu kao deo njihove buduće uloge vide podršku nastavnicima u kreiranju adekvatnih mera podrške i individualni rad sa učenicima.

Direktori izveštavaju da je škola otvorena za upis sve dece. Dve škole imaju praksu obaveštavanja roditelja dece u predškolskim ustanovama o mogućnostima upisa sve dece u redovne škole, ali i odlaganja upisa uz mišljenje IRK. Ostale škole nemaju poseban vid informisanja roditelja budućih prvaka koji imaju potrebu za dodatnom podrškom o mogućnostima upisa u školu. Podrška tranziciji učenika iz osnovne u srednju školu ili ne postoji ili se realizuje na inicijativu srednjih škola.

Prilikom formiranja odeljenja škole se pridržavaju Stručnog uputstva o formiraju odeljenja. Po pitanju izbora učitelja/odeljenjskog starešine u čije odeljenje će biti upisan učenik sa potrebom za dodatnom podrškom, škole se razlikuju od ravnomernog raspoređivanja ka onom koje je vođeno specifičnim senzibilitetom nastavnika (empatijom, otvorenosću za različitost, osetljivošću za potrebe deteta i sl.). Sagovornici ovo prepoznaju kao izazov, s obzirom na to da ovakva praksa vodi, s jedne strane, stagniranju dela kolektiva u pogledu razvoja kompetencija, a sa druge strane povećanom riziku od profesionalnog sagorevanja upravo onih nastavnika koji su prepoznati kao uspešni. Rešenje za nejednaku raspodelu opterećenja između nastavnika delom prepoznaju u razvoju sistema nagradivanja nastavnika. Iako formalno postoji, napredovanje u karijeri nastavnika još uvek nije zaživilo

u praksi, što za rezultat ima da oni koji su motivisani da se angažuju rade mnogo više za isti novac u odnosu na svoje kolege koje biraju da ulogu nastavnika vide kao isključivo predavačku. Ovo dovodi do nezadovoljstva i profesionalnog sagorevanja motivisanih nastavnika, kao i do izgradnje jedne norme ponašanja koja kao poželjno definiše minimalno angažovanje u oblasti realizacije nastave.

U stručni tim za inkluzivno obrazovanje u četiri ispitane škole birani su „nastavnici koji imaju afiniteta za to, koji su se prethodno edukovali u ovoj oblasti, koji imaju više iskustva u pravljenju IOP-a“. Njihov zadatak je da prate i podržavaju rad svojih kolega. Međutim, sagovornici jedne škole navode problem koji značajno utiče na funkcionisanje timova, a posledično i na rad škole. Naime, oko 30% nastavničkog kolektiva radi sa smanjenom normom u njihovoј školi; neki od nastavnika rade čak u tri škole. Ovakva struktura zaposlenih otežava organizovanje rada timova s obzirom na to da je veoma teško uskladiti obaveze svih članova tima. Ovaj aspekt obrazovne politike su sagovornici još jednom iskoristili da ilustruju besmislenost postojećeg načina računanja normi za rad nastavnika, navodeći da je rad u tri škole sa po 33% mnogo veće opterećenje od 100%; istovremeno, ovakva organizacija utiče negativno na kvalitet rada škole, smanjujući ljudske resurse kojima škola raspolaže. Jedna škola u Stručnom timu za inkluzivno obrazovanje (STIO) obvezno uključuje nastavnike srpskog jezika i matematike, jer upravo ovi nastavnici, zbog zastupljenosti ovih predmeta u rasporedu časova, imaju najviše kontakta sa učenicima, ali i zato što ove dve oblasti smatraju ključnim za dalje učenje i napredovanje.

U pojedinim školama se i dalje javlja otpor manjeg dela nastavnika prema uključivanju u IOP timove; jedan direktor navodi i da neki nastavnici ocenjuju učenika dvojkom, iako po njihovim kriterijumima on to ne zaslužuje, kako bi izbegli individualizaciju nastave. Uglavnom se ističe strah nastavnika da neće uspeti da obezbede efektivnu podršku. Navode primere kada je učenicima potrebna podrška u sticanju veština samopomoći, za šta smatraju da ne postoje kapaciteti u redovnoj nastavi. U polovini razgovora iskršava tema preobimne administracije koja dodatno demotiviše nastavnike: „Svi prave portfolija, slikaju rezultate, osvojena mesta, seminare... I onda je teško sve to dokumentovati (individualizaciju)“. Prema utisku jednog direktora, povećanje obima dokumentacije šalje poruku da je sistemu bitna samo forma, ne i sadržaj i svrha onoga što se radi.

Tri škole ističu svoju proaktivnost u traženju pomoći od spoljnih partnera, učešće u projektima kojima obezbeđuju pomagala, udžbenike i didaktička sredstva za učenike kojima je to potrebno.

Direktori se žale na mogućnosti finansiranja stručnog usavršavanja nastavnika. S obzirom na skromne resurse koje škola ima, u polovini ispitivanih škola razvili su sistem horizontalnog učenja koji funkcioniše tako da 3-4 osobe koje su zainteresovane za određenu oblast ili imaju dobru praksu, pripremaju obuke za svoje kolege.

Kao dobit od IOP-a sagovornici navode napredovanje učenika u oblasti za koju je IOP izrađen, kao i orientaciju u pružanju podrške učenicima. Tako jedna od sagovornica ističe da IOP ima značajnu ulogu u inkluzivnom obrazovanju kao orijentir nastavnicima za planiranje podrške: „U jednom haosu nekompetentni nastavnici se osećaju loše jer su nekompetentni, a IOP predstavlja alat koji uvodi red, daje neke smernice, on je orijentir i podrška.“ Uprkos ovakvim izjavama, sagovornici su bili u većoj meri orijentisani da iznesu teškoće sa kojima se suočavaju. Kao često navedene teškoće ističu se preobimni programi,

koji sprečavaju nastavnike da se posvete svoj deci i da individualizuju gradivo; opterećenost nastavnika aktivnostima koje nisu deo nastave i koje znatno prevazilaze 40-časovnu radnu nedelju; u jednoj školi ističu velika odeljenja, a kao primer navode odeljenje sa 32 učenika koje pohađa učenik koji se obrazuje po IOP-u; polovina škola navodi teškoće u saradnji sa pojedinim roditeljima, za koje smatraju da donose odluke koje nisu u skladu sa najboljim interesima deteta onako kako ih škola vidi, i to ilustruju odbijanjem izrade IOP-a.

Kada je u pitanju saradnja sa jedinicom lokalne samouprave, dve škole ističu nezadovoljstvo saradnjom sa IRK, koja kasni u davanju mišljenja, kao i jedinicom lokalne samouprave, koja ne obezbeđuje sredstva za omogućavanje dodatne podrške predložene od strane IRK. Smatraju da bi u legislativi koja reguliše rad ovih ustanova trebalo utvrditi njihove obaveze u pružanju podrške školi za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja. Dve škole iz B grupe ističu veoma dobru saradnju sa jedinicom lokalne samouprave i IRK (u obe je član IRK iz njihove škole), dok preostale škole imaju neutralno mišljenje o ovom aspektu inkluzivnog obrazovanja. Raznolikost u iskustvima škola može ukazivati na nepostojanje utvrđenih pravila intersektorske saradnje ili obezbeđenja njihovog funkcionisanja na nacionalnom nivou.

PERSPEKTIVA STRUČNIH SARADNIKA

U okviru kvalitativnog dela istraživanja realizovani su polustrukturirani intervjuvi sa šest stručnih saradnika, a kriterijum odabira sagovornika, u slučajevima kada su u školi zaposleni i pedagog i psiholog, bilo je učešće u stručnom timu za inkluzivno obrazovanje. Između različitih škola mišljenja stručnih saradnika nisu bila sasvim monolitna, čak ni u okviru iste skupine škola (u okviru škola iz grupe A ili B).

Za stručne saradnike, kao i za direktore škola, karakteristično je da su uglavnom bolje od nastavnika upućeni u relevantnu zakonsku regulativu i da se trude da stvore mogućnosti da se ona sproveđe u praksi. I u slučajevima kada su se pojedini saradnici kritički osvratali na određene normative, ukazivali bi na njihovo jasno poznavanje i intervjuerima davali argumentovana obrazloženja svoje kritike; među pojedinim nastavnicima su se zapažali globalni negativni stavovi, kada bi, na primer, izražavali svoju uverenost da „inkluzivno obrazovanje ne služi deci, već nekakvim interesnim grupama“.

Saradnici ističu da žele da stvore inkluzivnu klimu unutar škole, kao i da ukažu na značaj napretka svakog učenika prema njegovim mogućnostima.

Njihova uloga je posebno važna pri upisu učenika u prvi razred. Pojedine škole su razvile dobre prakse anketiranja roditelja na teme koje mogu biti značajne budućim učiteljima u prilagođavanju nastave ili prakse uvremenjene saradnje sa predškolskim ustanovama iz kojih deca dolaze u njihovu školu.

„Pedagog i psiholog jedne od ispitivanih škola već u oktobru mesecu održavaju roditeljske sastanke u svim gradskim vrtićima na temu pripremljenosti dece za polazak u školu. U okviru ovih sastanaka oni informišu roditelje o inkluziji – da postoji, šta

podrazumeva, o tome da se sva deca mogu upisati u redovnu školu, objasne mogućnost odlaganja školovanja za godinu dana uz procenu IRK i sl.“

Stručni saradnici naglašavaju potrebu za dodatnom profesionalnom podrškom (većeg broja psihologa i pedagoga, specijalnih pedagoga, pedagoškog asistenta i sl.) i ističu da, tamo gde postoji, ova podrška puno znači nastavnicima i samoj deci. Smanjenje broja stručnih saradnika u školama, iz perspektive većine sagovornika, viđeno je kao trend koji teži da ugrozi ionako krhkou praksu inkluzivnog obrazovanja. Stručni saradnici su obavezni članovi STIO tima i IOP timova i njihova uloga u inkluzivnom obrazovanju je nezamenljiva: od angažovanja na kreiranju inkluzivnog etosa škole, informisanja roditelja, edukovanja nastavnika u oblastima diferencirane nastave, izradi pedagoškog profila i IOP-a, kao i njegovog praćenja i revidiranja, koordinisanju međuinsticunalne saradnje, pružanju psihološke podrške učenicima, roditeljima i nastavnicima. Jedna od sagovornica, koja je istovremeno i članica IRK, ističe da se rad IRK u oblasti obrazovanja u velikoj meri oslanja na izveštaje stručnih saradnika, te da su im, kada je u pitanju saradnja sa školom, to najznačajniji saradnici.

Škole se razlikuju u odnosu na angažman defektologa i pedagoških asistenata. Analiza intervjua ukazuje na to da je uloga defektologa u redovnim školama nejasna. Negde su defektolozi angažovani kao stažisti, volonteri i lični praktoci, negde su sa punom normom angažovani u specijalnim odeljenjima redovne škole, dobrovoljno pomažu nastavnicima u radu sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška, a ponegde su angažovani kao stručni saradnici sa nepunom radnom normom. Prema aktuelnim normativima, mogućnost angažovanja saradnika ovih profila, pored psihologa i pedagoga, skoro i da ne postoji, što sagovornici vide kao veliki problem. Škole koje nemaju specijalna odeljenja ili angažovanog defektologa pokušavaju da uspostave kontakte sa školama za učenike sa smetnjama u razvoju iz svoje sredine. Međutim, smatraju da bi ova saradnja trebalo da bude sistemski definisana.

Nedostatak ljudskih resursa koji bi podržali nastavnike, učenike i roditelje u razvoju inkluzivnog obrazovanja je sveprožimajuća tema.

Jedinice lokalne samouprave iz grupe B u manjoj meri finansiraju lične asistente, te su roditelji često sami lični praktoci svoje dece. Većina škola iz uzorka nema pedagoške asistente, za koje veruju da bi unapredili rad škole na uključivanju dece kojoj je potrebna dodatna podrška u obrazovanje, kao i da bi unapredili saradnju škole i roditelja, posebno u slučaju roditelja iz porodica izrazito niskog socioekonomskog statusa. Tri sagovornice se negativno izjašnjavaju o ideji da pedagoški asistenti budu osobe sa srednjom stručnom spremom (SSS).

„Sa njima su kao praktoci i asistenti ljudi bez ikakvih kvalifikacija. Ali, sistem sve dozvoljava: ko god hoće da radi sa njima – može. I ko god hoće da ih plaća – može...“ (aludirajući da roditelji u njihovoj opštini sami finansiraju lične praktice). Dodaje: „Roditelji koji nemaju novac da plate – sami budu asistenti i sede po ceo dan sa decom na časovima.“

Većina stručnih saradnika izveštava da se neprestano preispituju da li je praksa koja se sprovodi u najboljem interesu deteta i ukoliko deca, uprkos iscrpljivanju svih institucionalnih mogućnosti, vrlo malo napreduju, preispituju odluku o prelasku u školu za učenike sa smetnjama u razvoju, što se, prema njihovim izjavama, ne dešava tako često u praksi. U slučaju učenika kojima je potrebna intenzivna podrška, IOP timovi

najčešće usmeravaju podršku na razvoj veština u oblasti staranja o sebi i osamostaljivanja. Sagovornici otvaraju pitanje u kojoj meri je dete moguće osposobljavati za te životne veštine u redovnom odeljenju, bez podrške stručnjaka drugih profila u školi.

U polovini ispitivanih škola stručni saradnici navode da pojedini roditelji odbijaju da daju svoju saglasnost za donošenje IOP-a, očekujući da će to na neki način obeležiti njihovu decu, da će ih isključiti iz društva i da će predstavljati prepreku za dalje školovanje i zapošljavanje. Stručni saradnici su najčešće prva linija informisanja i edukacije ovih roditelja, ukazujući im na prednosti koje dete dobija IOP-om. U najvećem broju slučajeva to je dovoljno da roditelj da saglasnost, ali i dalje postoji jedan broj roditelja koji odbijaju, što stvara poteškoće, pogotovo kada se učenik susreće sa završnim ispitom. Pojedini stručni saradnici imaju nedoumice u tumačenju pravilnika o IOP-u po pitanju obavezne saglasnosti roditelja kada je u pitanju IOP 1.

Praksa raspoređivanja deteta kom je potrebna dodatna podrška kod određenog učitelja ili odeljenjskog starešine se razlikuje od škole do škole. Svi stručni saradnici se drže pravilnika o broju učenika sa IOP-om u jednom odeljenju, ali izveštavaju o razlikama u senzibilitetu među nastavnim kadrom u pogledu stavovske orientacije prema inkluzivnom obrazovanju i umešnosti u diferenciranju nastave. Međutim, dok pojedini saradnici navode da se trude da „dete smeste kod senzibilisanog nastavnika“, drugi se trude da ga stave u odeljenje kod nastavnika za čiji specifični pedagoški stil prepostavljaju da će odgovarati specifičnim teškoćama deteta; treći navode da učenike raspoređuju ravnomerno da ne bi doveli do profesionalnog sagorevanja posebno senzibilisanih nastavnika u slučaju da se samo oni bave decom sa nekim vidom potrebe za dodatnom podrškom.

Kada je u pitanju revidiranje IOP-a, stručni saradnici izveštavaju o različitim praksama: od toga da se IOP radi za jedno polugodište, a tromesečno se procenjuje napredovanje, dopunjava se pedagoški profil, preko prakse da se stručni saradnik ne uključuje u reviziju IOP-a, već da to rade nastavnici uz pomoć ličnih asistenata (u pitanju je defektolog, angažovan kao lični asistent).

Kada su u pitanju kompetencije zaposlenih, stručni saradnici uglavnom primećuju napredak u pogledu kompetencija u odnosu na početak sprovođenja inkluzivnog obrazovanja, ali i da je zaposlenima potrebno više znanja za uspešnije diferenciranje nastave. Smatraju da, pogotovo predmetnim nastavnicima, često nedostaju ideje o metodama i oblicima rada koji su primenljivi u učionici sa učenicima veoma heterogenih sposobnosti i različitih potreba za podrškom. Pojedini saradnici ističu da je sa prelaskom na predmetnu nastavu sprovođenje inkluzivnog obrazovanja uprkos metodičkim veštinama mnogo kompleksnije, jer neki nastavnici imaju 400 učenika različitih uzrasta u različitim odeljenjima, te je dosta teže upoznati svu decu i individualizovati nastavu.

Pojedini sagovornici ističu da bi inicialno obrazovanje stručnih saradnika i nastavnika trebalo da obuhvati veći broj kako metodičkih predmeta (uglavnom se naglašavaju razvijenije nastavničke kompetencije učitelja u odnosu na predmetne nastavnike), tako i predmeta koji se odnose na upoznavanje funkcionalnih aspekata različitih specifičnih teškoća u učenju i smetnji u razvoju, kao i načina prilagođavanja nastave učenicima kojima je potrebna dodatna podrška. Takođe, smatraju da je budućim nastavnicima tokom studija neophodna praksa koja će ih osposobiti za ovu vrstu rada.

Sistem stručnog usavršavanja (SU) uglavnom je procenjen kao nedovoljno razvijen, i to u više aspekata: počevši od sistema finansiranja stručnog usavršavanja, koji kao rezultat često vodi ka izboru što jeftinijih seminara koji će omogućiti što više sati stručnog usavršavanja, preko procene da ne postoji dovoljno stroga selekcija programa prilikom njihove akreditacije i da voditelji programa često „ne znaju ništa više od samih nastavnika ili saradnika“, do nejasno koncipiranih ishoda obuka i odsustva njihovog praćenja. Jedna od sagovornica navodi „da su suviše uopštene obuke nepotrebne i da je potrebno uključivati više stručnjaka koji će pokazivati veoma specifične veštine: od pisanja pedagoškog profila, načina procene jakih i slabih strana deteta, preko postupka izrade i evaluacije IOP-a. Težište obuka može da bude i na konkretnim slučajevima te škole ili neke druge, ali nastavnicima nije korisno kada su obuke uopštene.“ Jedna sagovornica je imala oštре primedbe na praksi „priučenosti“ putem seminara, koji ne mogu da zamene temeljnu stručnu edukaciju.

Horizontalna edukacija o inkluzivnom obrazovanju u okviru samih škola je zastupljena u većem broju škola i u njoj su glavni akteri stručni saradnici, a ponekad i direktori.

Koncepcija prilagođavanja završnog ispita se uglavnom procenjuje kao adekvatna, osim što u dve škole naglašavaju da zbog izostanka saglasnosti roditelja sa IOP-om 2 učenici nisu imali prilagođene standarde, te je bilo slučajeva da ostvare vrlo skromne rezultate. Takođe, jedna stručna saradnica naglašava kasno dobijanje mišljenja IRK.

NIVO ODELJENJA PERSPEKTIVA ODELJENJSKOG STAREŠINE/NASTAVNIKA

Intervjueri su razgovarali sa sedmoro odeljenjskih starešina/predmetnih nastavnika učenika koji su prethodne školske godine završili osmi razred obrazujući se po IOP-u. Napominjemo da je jedan od razgovora prekinut zbog nesaradljivosti nastavnika tokom intervjuia (zabranom snimanja, eksplicitno izraženom sumnjom u namere takvog intervjuia, odbijanjem da odgovori na gotovo sva postavljena pitanja pravdajući se time da ne zna, da se ne seća i da je njegova uloga da dete nauči gradivo, a da za ostalo možemo da pitamo stručnu službu), te je sedmog sagovornika direktorka zamolila da učestvuje u istraživanju, iako mu to nije unapred najavljeno. Škola u kojoj se opisana situacija odigrala identifikovana je kao škola u kojoj odeljenja koja pohađaju učenici koji se obrazuju po IOP-u ostvaruju niža postignuća na završnom ispitu u odnosu na odeljenja u kojima svi učenici stiču obrazovanje po redovnom programu.

Analiza intervjuia ukazuje na to da se iskustva odeljenjskih starešina veoma razlikuju, kako prema godinama njihovog staža u nastavi, tako i u pogledu broja učenika koji se obrazuju po IOP-u u njihovom odeljenju, po tome da li je u pitanju izmenjen ili prilagođen program, tako i po pretpostavljenom kvalitetu rada o kome smo posredno mogli da zaključimo na osnovu odgovora sagovornika. Tako, na primer, jedna od sagovornica koja radi u školi iz grupe A pokazuje izuzetno umeće u diferencijaciji nastavnog rada, što se može zaključiti iz primera koje navodi. Ona za učenike čije su sposobnosti drugačije od

prosečnih pokušava da pronađe oblasti u kojima bi mogli da postignu najbolji rezultat i daje im zadatke u tom domenu. Uspeh u ovim oblastima pruža samopouzdanje učenicima da se bave onim zadacima sa kojima su u startu imali veći problem. „Na primer, sastavljanje molekula od modela se pokazalo kao najlakše usvojivo pa je nastavnica krenula od toga. Kasnije je prešla na podučavanje učenika o laboratorijskom materijalu i reagensima. Nakon toga je učenik bio uključen u pripremu vežbi i izvođenje jednostavnijih ogleda, zatim pripremu i prezentovanje referata o znamenitim hemičarima. Na kraju je uspevao da radi izjednačavanja, koja su mu u startu zadavala najviše problema (zbog apstraktnosti)“. Pozitivan transfer postignuća koja je učenik ostvario u ovom predmetu se odrazio kako na postignuća u drugim predmetima, tako i na njegov položaj u vršnjačkoj grupi. Učenik je kasnije pomagao drugim učenicima da usvoje znanja iz hemije kroz individualni rad, prezentacije, pokazne vežbe i eksperimente. Ova sagovornica se često oslanja na vršnjačko učenje. Jedna sagovornica iz škole iz grupe B, iako ispoljava pozitivan stav i prihvatanje učenika koji je obrazovanje sticao po IOP-u, pokazuje znatno niži nivo veština kada je diferencijacija u pitanju. Na primer, izveštava da obično pripremi zadatke koje onda učenikova majka, koja mu je i lični pratilac, radi sa njim na času. Iz drugih primera koje ova nastavnica navodi stiče se utisak da majka i dete na neki način postaju „odeljenje u odeljenju“ (npr. pošto je učenik korisnik invalidskih kolica, a škola nema lift, danima kada se kabinetska nastava odvija na spratu, dete sedi u prizemlju sa majkom).

U dve škole iz grupe A uočljivo je nastavničko prihvatanje ideje o inkluzivnom obrazovanju, ideje o potrebi da se i škola prilagođava potrebama deteta, bilo da je ono nadareno, sa teškoćama ili smetnjama u razvoju, iz ugroženih porodica i sl. Međutim, odeljenjski starešina iz treće škole iz grupe A izjavljuje da uključivanje dece čak i sa najmanjim smetnjama u redovno školovanje predstavlja diskriminaciju ostale dece. Smatra da sva deca koja imaju bilo kakve smetnje treba da pohađaju školu za učenike sa smetnjama u razvoju kako bi se njima bavili ljudi koji su za to školovani – nastavnici treba da se bave naukom i usavršavanjem svojih znanja, a ne decom koja imaju potrebu za dodatnom podrškom. Takođe je uočljivo da nastavnici rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška i dalje razumeju kao individualni rad (jedan na jedan).

U svim školama iz grupe B starešine izveštavaju o većem broju učenika sa potrebom za dodatnom podrškom u svom odeljenju. Prva nastavnica navodi da je jedan učenik imao IOP 1; drugom je bio potreban, ali su roditelji, koji su i sami pohađali školu za učenike sa smetnjama u razvoju odbili da daju saglasnost za IOP, pa je nastavnica sprovodila individualizaciju; treći učenik je došao u njihovo odeljenje u osmom razredu kada je nastavnica smatrala da je prekasno išta učiniti. Odeljenje je imalo 28 učenika. Druga nastavnica je u prethodnoj generaciji u kojoj je imala starešinstvo u svom odeljenju imala jednog učenika iz deprivirane sredine sa intelektualnim smetnjama, za koga je izrađen IOP 2, i drugog sa autizmom, za koga roditelji nisu dali saglasnost za IOP iz straha od socijalnog isključivanja. U ovoj generaciji ponovo ima dvoje dece sa potrebom za dodatnom podrškom, od kojih jedan učenik sa višestrukim smetnjama ima IOP 2, dok drugi sa senzornim teškoćama nema IOP, ali se za njega sprovodi individualizacija. Dok prva i druga nastavnica ne eksplisiraju stav prema uključivanju ovih učenika u redovni sistem obrazovanja, ali naglašavaju humanističke stavove i svoj trud da ovoj deci ukažu pažnju i ljubav i da utiču na njihovu socijalizaciju sa ostatkom odeljenja, treća nastavnica koja je prošle godine imala dva učenika u istom odeljenju koji su imali IOP 2 ne deli pozitivan stav

prema inkluzivnom obrazovanju i isključivo ga povezuje sa pružanjem podrške učenicima koji imaju neku vrstu mentalnih ili fizičkih smetnji. Smatra da bi „takvim učenicima“ bolje bilo u školama za učenike sa smetnjama u razvoju i da „u redovnim školama oni više stagniraju nego što napreduju“. Zbog toga što nastavnici nisu dovoljno kvalifikovani da pomognu i nemaju dovoljno vremena da se posvete svim učenicima, smatra da su IOP-i bez efekata. To ističe i pored činjenice da odeljenje u kojima su bili pomenuti učenici sa IOP-om ima ukupno 16 učenika. Navodi i da radi u drugoj školi gde nema nijednog učenika koji se obrazuje po IOP-u, „jer su nastavnici shvatili da je to loše“, što sugeriše da na nivou sistema ne samo da imamo nastavnike koje odbijaju da rade sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška, već da imamo i škole koje postupaju na isti način.

Nastavnici iz većine škola navode da su spremno dočekali učenike kojima je potrebna dodatna podrška pošto u školi postoje procedure upoznavanja sa svom decom još krajem četvrtog razreda. Npr. u jednoj manjoj školi su sva deca u produženom boravku od 1. do 4. razreda, postoji detaljna evidencija o svakom učeniku kod učitelja, koju on na nastavničkom veću deli sa kolegama koje naredne godine preuzimaju generacije „petaka“. U jednoj velikoj školi nastavnici predmetne nastave drže časove u četvrtom razredu (nastavnici geografije, istorije i biologije drže časove iz predmeta Priroda i društvo, nastavnici informatike časove iz predmeta Od igračke do računara i sl.), kako bi se deca pravovremeno upoznala sa nastavnicima i nastavnici sa decom. Već tom prilikom dobijaju instrukcije i zapažanja učitelja o učenicima kojima je potrebna dodatna podrška, a po prelasku u peti razred nastavnici bivaju detaljno upoznati na odeljenjskom veću kome prisustvuje i učitelj. U slučaju da je dete u mlađim razredima imalo IOP, starešina dobija pedagoški profil i IOP kako bi mogao, sa odgovarajućim predmetnim nastavnicima, da pravi dalju procenu i plan podrške. U školama iz grupe A u prvim nedeljama po dolasku u peti razred se vrši procena učeničkog znanja i ostvarenosti standarda za kraj prvog ciklusa obrazovanja, tako da nastavnici imaju ideju odakle da krenu u postavljanju ciljeva.

Svoj izbor za odeljenjske starešine ovih učenika troje nastavnika opravljavaju svojim karakternim osobinama („Ja sam blaga, tolerantna, imam empatije“), brojem obuka o inkluzivnom obrazovanju koje su prošli (a koji je uglavnom veći od školskog proseka) i svojim metodičkim kompetencijama:

„Za mene je izazov da svakom detetu prilagodim nastavu i da izvučem maksimum iz njega.“

„Znaju da nalazim kreativna metodička rešenja, pa verujem da će umeti da nađem način za rad i sa tom decom.“

Ovi nastavnici su često deo stručnog tima za inkluzivno obrazovanje ili pružaju savetodavnu pomoć drugim kolegama. U ostalim školama izbor je više slučajan, npr. da isti odeljenjski starešina tradicionalno dobija odeljenje iste učiteljice i sl.

Polovina odeljenjskih starešina izveštava o odbijanju pojedinih roditelja da daju saglasnost za izradu IOP-a, a radi se o vrlo heterogenoj populaciji roditelja: od onih koji su se i sami školovali u školama za učenike sa smetnjama u razvoju do onih koji su visokoobrazovani, a zajedničko za sve je strah da će dete biti obeleženo u društvu ili da će mu to umanjiti dalje obrazovne, radne i životne šanse. Ima i roditelja koji saglasnost daju bez volje da aktivno učestvuju u radu tima: npr. na predlog nastavnice da dete dobije IOP „kako bi mu bilo lakše u školi“; roditelji su se složili sa tim, ali nastavnica kaže: „Mislim da

nisu razumeli ni o čemu se baš radi“, i dodaje: „Potpisacé bilo šta da ono nema jedinicu, da ide dalje, a da oni nemaju nikakvu obavezu“.

„Objasnila sam roditeljima da dete slabije napreduje, da je matematika teška, a da će joj trebati za završni ispit i kasnije u školovanju, da moraju da mu pomognu da savlada to i da će IOP biti dodatna podrška detetu. Roditelji, kada im tako predstavite – prihvate. A kada čuju da taj plan treba da potpišu i da učestvuju u izradi tog plana – onda se povlače. Imaju stav: „Ja šaljem dete, vi treba da znate najbolje, šta ja sada tu da se uključujem?“

Nastavnici se razlikuju i prema težnji i upornosti da roditelje uključe kao deo tima – od onih koji roditelje ne pokušavaju da uključe, niti ih redovno informišu, do onih koji ulažu veliki lični napor da razviju partnerski odnos sa roditeljem, jer prepoznaju da roditelj najbolje poznaje svoje dete, njemu je najviše stalo da ono napreduje i bez njegovog uključivanja nema ozbiljnijeg napretka deteta. Starešine koje imaju bolju saradnju sa roditeljima su motivisanije i zadovoljnije u radu u inkluzivnom okruženju.

Četvoro odeljenjskih starešina izjavljuje da im je podrška stručnih saradnika veoma značajna i da su oni ključni akteri u školi kojima se mogu obratiti za savet, pre svega kada se radi o izradi pedagoškog profila, prilagođavanju nastave, oblicima i metodama rada, koordinaciji saradnje sa drugim ustanovama (IRK, pre svega). Tamo gde postoji saradnja sa defektologima, njihova uloga se različito shvata. Dok su pojedini nastavnici iz škola iz grupe B zainteresovani za upoznavanje medicinskog aspekta pojedinih teškoća, drugi su zainteresovani za upoznavanje metodičkih pristupa defektologa prilikom obrade pojedinih sadržaja i tema, kao i pristupa pri odmeravanju obrazovnih ishoda za pojedine učenike koji se školuju prema IOP-u 2.

Pojedine odeljenjske starešine iz škola iz grupe B su svoju ulogu shvatile tako da sa učenicima koji se obrazuju po IOP-u rade individualno, za njih drže posebnu nastavu i smatraju da je to najefektivniji model školovanja ove dece. Ovi nastavnici pokazuju želju i motivaciju da „pomognu“ učeniku, iz njihovog govora provejavaju humanistički motivi, ali njihova informisanost o načinima prilagođavanja nastave govori o metodičkoj nespremnosti da nastavu prilagode razlikama između učenika. Nastavnici u dvema školama iz grupe A smatraju da je ključno dobro proceniti aktuelni nivo funkcionalnosti deteta i isprobavati različite postupke u usvajajući gradiva dok ne pronađu one koji učenicima najviše odgovaraju. Oni uključuju vršnjačko učenje, tj. koriste potencijal ostalih učenika u odeljenju za rad sa decom koja imaju IOP, pronalaze adekvatne materijale (ilustrovane zadatke, didaktička sredstva kao što su modeli geometrijskih tela i sl.) i prave sopstvene zbirke materijala. Za nastavnike iz obe grupe škola karakterističan je stav da IOP podrazumeva suviše pisanja i da ova koncepcija školovanja podrazumeva više fleksibilnosti zbog isprobavanja različitih oblika podrške detetu.

Procena kvaliteta odnosa učenika sa IOP-om i ostatka odeljenja veoma se razlikuje od nastavnika do nastavnika, ali je interesantno da se ne uočavaju direktnе veze između stava nastavnika prema inkluziji i stava odeljenja prema vršnjaku sa potrebom za dodatnom podrškom, kao ni nivoa intelektualnog funkcionalnosti deteta i odnosa ostalih vršnjaka prema njemu. Dok troje nastavnika naglašava da je inkluzivno obrazovanje imalo pozitivne efekte na ostalu decu da postanu empatičnija i odgovornija, dve nastavnice iz škola iz grupe B ističu da nisu imale dovoljno uspeha u stvaranju atmosfere prihvatanja učenika sa IOP-om.

PERSPEKTIVA RODITELJA

Uokviru kvalitativnog dela istraživanja realizovani su polustrukturirani intervju sa pet roditelja, dok se jedan roditelj nije pojavio u terminu koji je zakazala škola. Iako je prvo bitno bilo planirano da intervju obuhvate roditelje učenika koji su prethodne godine završili 8. razred, to je realizovano u tri slučaja, dok su preostali sagovornici roditelji učenika 2. i 6. razreda koji se obrazuju po IOP-u. Potrebno je napomenuti da su u pitanju roditelji učenika koji su se obrazovali i po IOP-u 1 i po IOP-u 2.

Analiza intervjeta nije ukazala na uočljive razlike u perspektivi roditelja iz škola u kojima su odeljenja koja pohađa učenik sa IOP-om ostvarivala više rezultate i onih škola u kojima su ova odeljenja ostvarivala niže rezultate u odnosu na ostala odeljenja na završnom ispitnu. Stoga će osnovne teme koje se pojavljuju u intervjuima u nastavku biti prikazane zbirno.

Što se tiče upisa u osnovnu školu, roditelji su se obično odlučivali da upišu dete u određenu školu po teritorijalnoj pripadnosti. Još neki od faktora koje navode kao značajne jesu prethodno iskustvo sa školom, postojanje produženog boravka i preporuka od strane sredine. Jedna od sagovornica ističe značaj obrazovanja deteta u najbližoj školi, kako zbog bezbednosti, tako i zbog izgradnje trajnije mreže prijatelja.

Dva intervjuisana roditelja pokazuju šire razumevanje značenja IOP-a, dok ostali sagovornici IOP razumeju kao lakši, jednostavniji program, koji će njihovom detetu omogućiti da napreduje:

„Kako su oni meni objasnili, to je neki lakši program, da dete nadomesti ono što nije savladalo u prva četiri razreda. Malo lakši program nego što rade drugari i drugarice iz odeljenja. Ako postigne to, moći će da nastavi da radi sa njima po normalnom programu.“

Roditelji navode da je najveća briga koju su imali pri odlučivanju da li da pristupe izradi IOP-a isključivanje njihovog deteta od strane vršnjaka zbog različitosti, kao i reakcija sredine. Na primer, jedna od sagovornica navodi da je, kada je donela odluku da se za njenog sina izradi IOP, to naišlo na otpor sredine, koja ju je optuživala: „Kako te nije sramota da kažeš da tvom detetu treba IOP, kada to imaju samo Cigani“, što sugerise da je IOP u okruženju poprimio stigmatizujuće značenje.

Istovremeno, IOP je od strane roditelja opažen kao koristan alat koji pomaže učeniku, nastavniku i školi. Osnovne efekte primene IOP-a vide u napredovanju učenika i razvoju samopouzdanja.

Roditelji koji su bolje informisani o IOP-u rado su prihvatali izradu IOP-a za svoje dete:

„Ja sam bila oduševljena da neko hoće da mi pomogne da sagledamo problem. Umorila sam se, nisam više znala kako. Nisam znala kako da sa njim učim 16 predmeta uz posao i ostatak porodice.“

U slučaju preostalih roditelja značajnu ulogu je najčešće odigrao stručni saradnik koji ih je informisao o tome šta je IOP. U slučaju dva sagovornika IOP je izrađen po prelasku na predmetnu nastavu, na inicijativu predmetnih nastavnika.

Učešće roditelja u radu tima za pružanje dodatne podrške učeniku, kao i u procesu planiranja, primene i evaluacije IOP-a je retko zastupljeno. Među našim sagovornicima samo jedan od roditelja izveštava da je bio član tima i da je upoznat sa sadržajem IOP-a.

Roditelji najčešće nisu upoznati sa prilagođavanjima koja se vrše za dete. Čini se da nastavnici i škola ne koriste u dovoljnoj meri porodicu kao resurs i potencijalne realizatore podrške u vanškolskom okruženju. Intervjui upućuju da su roditelji ipak neformalno upućeni u praćenje primene IOP-a kroz razmenu informacija o napredovanju učenika. U liniji sa ovim nalazom jeste i podatak da roditelji kao posebno značajno ističu postojanje komunikacije i saradnje između škole i roditelja.

„Jako sam srećna što napreduje i što smo uspeli, svi mi zajedno, i što imam podršku škole koja hoće da mi pomogne da se ne borim sama, nego da me usmeri i da mom detetu olakša kako bi savladalo gradivo i snašlo se kasnije u životu.“

„Smatra da u školi vlada pozitivna atmosfera i posebno značajnim ističe zalaganje direktorke i psihologa koji su dolazili i u kućne posete.“

Što se dodatne podrške tiče, kada postoji ona je procenjena kao veoma korisna. Tako, na primer, dve sagovornice ističu značaj ličnog pratioca kao podrške učenju i razvoju njihovog deteta. U jednom od ovih slučajeva lični pratilec je delom bio finansiran od strane roditelja, a u odeljenju je obezbeđivao podršku za veći broj učenika kojima je dodatna podrška potrebna. Međutim, logopedski tretmani i podrška u učenju izvan škole su i dalje najčešće finansirani od strane roditelja.

Što se prihvaćenosti učenika od strane vršnjaka tiče, ovaj aspekt varira od sagovornika do sagovornika. Kao značajno za razvoj prihvaćenosti, roditelji ističu pripremanje odeljenja za različite prakse koje će nastavnici primenjivati. Priprema odeljenja i roditelja za uključivanje učenika kojima je potrebna dodatna podrška u odeljenje, prema mišljenju naših sagovornika, smanjuje rizik od kasnijeg isključivanja.

Tri sagovornice, dve iz grupe A, karakteriše izuzetna upornost, angažovanost i inicijativa. Tako, na primer, jedna od sagovornica ističe da je tokom predškolskog vaspitanja bila lični pratilec svom detetu u vrtiću, dok druga sagovornica ističe da je svakodnevno osmišljavala i realizovala aktivnosti učenja za svoje dete kako bi podstakla njegov napredak:

„D. je imao puno radno vreme, ujutru škola, a posle učenje sa mnom.“

Ovi roditelji su se samostalno informisali, često posećivali školu, informisali nastavnika, ali i tražili savet kako da podrže svoje dete. Tako jedna sagovornica navodi:

„Možda im nekada nije ni bilo milo da me vide, ali ja sam htela da pomognem svom detetu.“

Na osnovu svega navedenog, čini se da je u slučaju ova tri učenika angažovanost roditelja bila vrlo značajan faktor napredovanja njihove dece. Pored toga, roditelji su na taj način podsticali nastavnike da se angažuju oko učenika i imali su ulogu nekoga ko menja stavove školskog osoblja prema učenicima kojima je potrebna dodatna podrška.

„Roditelj je često odlazio u školu koja se inače nalazi u blizini porodičnog doma učenika i tom prilikom je mnogo razgovarao sa nastavnicima o tekućim stvarima koje se dešavaju u školi, razvojnim i saznajnim pomacima, ponašanju učenika, teškoćama, idejama.“

Što se prilagođavanja završnog ispita tiče, roditelji se međusobno razlikuju u pogledu procene informisanosti o proceduri završnog ispita. Kao jednu od teškoća u ovoj oblasti navode trajanje procedure za odobravanje polaganja završnog ispita sa izmenjenim standardima od strane IRK. Takođe, jedan roditelj navodi negativno iskustvo svog deteta zbog nepripremljenosti i stava asistenta koji mu je dodeljen. Naime, roditelj navodi da je asistent kreirao atmosferu propitivanja, kao i da je ismevao učenika za pogrešne odgovore koje je dao, što je bilo uznemirujuće.

Profesionalna orientacija u osnovnoj školi, iako veoma značajna, izgleda da je „slaba karika“. Profesionalna orijentacija je posebno značajna u slučaju učenika kojima je potrebna dodatna podrška, s obzirom na to da izbor srednje škole ima izražen uticaj na dalji razvoj, napredovanje i osamostaljivanje učenika. Iskustvo naših sagovornika pokazuje da su oni bili u prilici da samostalno donesu odluku, dok je uloga škole bila zanemarljivo mala. Podrška tranziciji učenika iz osnovne u srednju školu jeste aspekt koji je varirao od sagovornika do sagovornika, u zavisnosti od angažmana roditelja, angažmana osnovne i srednje škole. Roditelji prepoznaju kao značajnu mogućnost da pre donošenja odluke obiđu srednje škole koje su u užem izboru za upis, upoznaju se sa uslovima u kojima se učenje odvija, kao i kompetencijama i stavovima zaposlenih u školi.

Kao ključne odlike inkluzivne škole roditelji ističu zainteresovanost i otvorenost škole za svu decu „bez obzira na to koliko različita bila“, timski rad i pristupačnost školskog kolektiva, kao i inicijativu da se „uhvate u koštač“ sa svakim problemom koji se ukaže.

Takođe, roditelji prepoznaju da su kompetencije nastavnika koji je uspešan u podršci učenicima kojima je potrebna dodatna podrška kompetencije koje su potrebne za kvalitetno obrazovanje sve dece, kakva je, na primer, individualizacija nastave ili poznavanje različitih strategija motivisanja. Posebno ističu odnos nastavnika prema učenicima koji karakteriše razumevanje, strpljenje i posvećenost svakom učeniku.

„Strpljenje je ono što je bitno, podrška, i kad pogreši da joj kaže: „Hajde, možeš ti to!“, da i svaki mali uspon pohvali, što dete tera da se trudi da savlada to, da uspe, da napreduje. Dosta strpljenja i lepa reč.“

Međutim, analiza intervjuja sugerije da se pozitivno iskustvo roditelja sa školom uglavnom zasniva na pozitivnom iskustvu sa nekoliko motivisanih i posvećenih nastavnika. Paralelno, skoro svi sagovornici izveštavaju o nerazumevanju od strane pojedinih nastavnika.

Kao jedan od izazova roditelji navode nedovoljnu dostupnost informacija o njihovim pravima, procedurama, raspoloživim resursima i uslugama na lokalnu. Roditelji koji su informisani o ovim aspektima uglavnom su se informisali na osnovu sopstvene inicijative i mreže kontakata.

Kao dodatni izazov na nivou sistema roditelji vide obimne nastavne programe koji onemogućavaju nastavnicima da se dovoljno bave određenom temom. Roditelji ovo navode kao izazov ne samo za obrazovanje učenika kojima je potrebna dodatna podrška, već kao izazov za obrazovanje svih učenika. Uz to ističu i nedovoljnu metodičku obučenost pojedinih nastavnika.

„Smatram da su pojedini nastavnici zbog svoje metodičke rigidnosti propuštali da uključe učenika u predmete u kojima je dobar (npr. strani jezik), ali da je to bilo loše i

za ostalu decu jer od takvog nastavnika mnogo njih nije dobijalo dovoljno podsticaja za uključivanje i učenje.“

Dve sagovornice čija su deca imala priliku da koriste uslugu ličnog pratioca, ističu je kao veoma značajnu; međutim, smatraju da ne postoji dovoljna transparentnost u načinu konkurisanja za ostvarivanje ove usluge, da ne postoje dovoljno zahtevne obuke, kao i da je plaćanje ove usluge neadekvatno regulisano, što nameće roditeljima dodatne izdatke ukoliko žele da zadrže pratioce za svoju decu.

Iako prepoznaju otpor i nisku motivaciju dela prosvetnih radnika da se angažuju oko učenika kojima je potrebna dodatna podrška, oni istovremeno pokazuju i razumevanje za njihove strahove i situaciju u kojoj se nalaze. Tako jedan roditelj ističe da bi roditelji trebalo da ukazuju prosvetnim radnicima na to koliko su oni važni u celom procesu inkluzije, da pokažu poverenje i stav otvorenosti prema njima. Na kraju krajeva, inkluzija je jedino moguća ukoliko su roditelji i prosvetni radnici partneri.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA I IMPLIKACIJE ZA OBRAZOVNU POLITIKU I PRAKSU

Inkluzivno obrazovanje je već decenijama jedan od prioriteta u međunarodnom obrazovnom kontekstu. Uprkos tome, debate o mogućnostima za uspešnu primenu inkluzivnog obrazovanja i dalje ne jenjavaju (Allan, 2007; Florian, 1998). Jedan od argumenata koji se često navodi protiv inkluzivnog obrazovanja jeste da je uključivanje učenika kojima je potrebna dodatna podrška u redovna odeljenja u suprotnosti sa naglaskom na postignućima učenika (npr. Ainscow et al., 2006; Kalambouka et al., 2007). Slični argumenti, koji govore o inkluzivnom obrazovanju kao obrazovanju koje je na štetu većine ili na štetu učenika tipičnog razvoja, prisutni su i u našem obrazovnom sistemu (Stančić i Stanislavljević Petrović, 2013; Andželković i sar., 2012; Karić i sar., 2014; Simić, 2014; Ćuk, 2006; Đević, 2009). Rezultati istraživanja koje je obuhvatilo uzorak od 462 redovna odeljenja i 9.761 učenika ukazuju da ne postoji razlika između odeljenja koja pohađaju učenici koji se obrazuju po IOP-u i drugih odeljenja unutar iste škole na završnom ispitu. Dakle, ukoliko u odeljenju postoji učenik koji se obrazuje po IOP-u, sve su prilike da to ni na koji način neće umanjiti prilike vršnjaka iz odeljenja da uče, napreduju i upisu željenu srednju školu. Osim toga, prema rečima naših sagovornika, ovo može biti prilika za razvijanje tolerancije i prihvatanja u odeljenju, kao i prilika za razvoj kompetencija nastavnika.

Međutim, pored navedenog, rezultati deskriptivnog dela istraživanja ukazuju na to da način na koji se inkluzivno obrazovanje primjenjuje, posmatrano kroz distribuciju IOP-a, značajno varira u različitim delovima Srbije. Ovaj nalaz je važan, jer sugerire da je pri donošenju obrazovnih politika na nacionalnom nivou neophodno uzeti u obzir ove razlike i obezbediti individualizovanu podršku školama i školskim upravama u zavisnosti od njihovih aktuelnih snaga i potreba za podrškom.

Kvalitativni deo istraživanja je ponudio mnoštvo zanimljivih i informativnih nalaza. Međutim, ono što iznenađuje je da, iako smo krenuli od pretpostavke da različiti rezultati na završnom ispit uukazuju na različite inkluzivne prakse, pokazalo se da ne postoje jedinstvene dimenzije po kojima se ove dve grupe škola međusobno razlikuju. Ovo delom može biti posledica odabrane metodologije. S obzirom na to da smo koristili rezultate završnog ispita jedne generacije učenika za odabir škola, mi smo u stvari zaključivali ne nužno o izgrađenom sistemu za podršku, već pre o pojedinačnim primerima uspešne prakse. Prema nekim autorima, teškoće u definisanju efektivnih inkluzivnih škola proističu iz načina na koji su različite škole razvijale inkluzivnost, sugerijući da postoje različiti načini na koje škole mogu istovremeno razvijati i svoju inkluzivnost i svoju efektivnost (Dyson et al., 2004; Dyson, 2010; Rouse & Florian, 1996). Tako, na primer, Dajson (2009) prepozna da škole mogu razviti inkluzivnost kroz izuzetnost koja se ogleda u izuzetnom rukovodstvu, izuzetno motivisanom školskom osoblju, izuzetnim resursima, dok, sa druge strane, najveći broj efektivnih inkluzivnih škola čine tipične škole, koje nisu razvile inkluzivnost izborom, već odgovarajući na spoljašnje okolnosti u kojima su se našle. Međutim, uprkos značajnim varijacijama koje postoje između škola, ovo istraživanje nudi uvid u neke ključne snage na koje se škole oslanjaju i teškoće na koje nailaze u procesu razvoja inkluzivnog obrazovanja.

Iako stavovi prema inkluzivnom obrazovanju variraju, možemo zaključiti da većina sagovornika izvorizazova sa kojima se inkluzivno obrazovanje susrećevidi u karakteristikama obrazovnog sistema, a ne u samom detetu ili grupi dece kojima je potrebna dodatna podrška, što predstavlja pozitivan pomak. Jedna od članica IRK navodi: „To je revolt ne prema deci, ne prema inkluziji, nego prema načinu na koji se ona implementira“. Generalno gledano, sagovornici su bili usmereni, ne samo na kritičku analizu sistema, već i na davanje predloga kako unaprediti inkluzivnost sistema tako da omogući i školama i nastavnicima da kreiraju inkluzivnu obrazovnu praksu. Stoga se nadamo da će ovo istraživanje biti korak ka ostvarivanju zajedničkih napora škola i donosioca obrazovnih politika za unapređivanje inkluzivne prakse.

Bitno je naglasiti da teškoće u implementaciji inkluzije nisu argumenti protiv inkluzije. Tako će, na primer, bilo koji nastavnik koji je imao priliku da radi sa učenikom kom je potrebna dodatna podrška reći da je obezbeđivanje uključenosti ovog učenika složena i zahtevna stvar, koja traži kompetentnog i motivisanog nastavnika. Ovo ne bi trebalo biti shvaćeno kao argument protiv inkluzije, već naprotiv – zahtevi koje inkluzija postavlja pred nastavnike, u pogledu kompetencija i motivacija, i školu, u pogledu organizacionih prilagođavanja, upravo jesu razlog zašto je inkluzija u toj meri značajna za kvalitetno obrazovanje (Loreman, Deppeler, & Harvey, 2004). Naime, većina izazova koje sagovornici navode nisu usko vezani za obrazovanje učenika kojima je potrebna dodatna podrška, već pre možemo reći da su ovo „boljke“ celokupnog sistema, koje su samo vidljivije u slučaju obrazovanja učenika iz osetljivih grupa.

Sa ciljem da obezbedimo što veću upotrebljivost rezultata, u nastavku smo naveli ključne rezultate istraživanja i na njima zasnovane preporuke za obrazovnu politiku.

1. Inkluzivno obrazovanje se kao koncept i kao praksa suočava sa brojnim argumentima i kontraargumentima. Jedan od najčešće navođenih argumenata protiv inkluzivnog obrazovanja jeste da je uključivanje učenika kojima je potrebna dodatna podrška u redovna odeljenja na štetu drugih učenika. Pod ovim argumentom se najčešće misli na negativne efekte koje uključivanje učenika kojima je potrebna dodatna podrška može imati na akademsko postignuće vršnjaka. Istraživanje koje smo sproveli na uzorku od 462 redovna odeljenja i 9.761 učenika ukazuje da ne postoji razlika između odeljenja koja pohađaju učenici koji se obrazuju po IOP-u i drugih odeljenja unutar iste škole u postignućima na završnom ispitu. Završni ispit je test koji omogućava validnu procenu stepena ostvarenosti opštih i posebnih standarda postignuća, koji se sprovodi pod istim uslovima za sve učenike gde postoji objektivno ocenjivanje postignuća na nacionalnom nivou i koji, pored sertifikacione, ima i selekcionu funkciju budući da rezultati na ovom ispitu utiču na upis učenika u srednje škole – stoga ovaj nalaz možemo smatrati veoma važnim u kontekstu briga naših nastavnika i roditelja u pogledu akademskih postignuća učenika tipičnog razvoja koji se školju u inkluzivnom okruženju.

Preporuka: Promocija rezultata istraživanja o kvalitetu i efektima inkluzivnog obrazovanja u prosvetnoj, naučnoj i opštoj javnosti.

Mehanizmi:

- Objavljanje sažetaka istraživanja na zvaničnim internet stranicama relevantnih ustanova
- Izrada brošure za roditelje, prosvetne radnike i buduće prosvetne radnike o nalazima istraživanja.
- Objavljanje članka o rezultatima istraživanja i naučnom časopisu.

2. Istraživanje koje smo realizovali pokazuje da su (ne)dovoljne kompetencije nastavnika za kvalitetno i pravedno obrazovanje sveprožimajuća tema, posebno kada se govori o predmetnim nastavnicima. Sagovornici ističu da inicijalno akademsko obrazovanje uglavnom ne nudi nastavnicima kompetencije potrebne za rad u inkluzivnom okruženju, prvenstveno kompetencije za podučavanje i učenje i podršku razvoju ličnosti učenika. Pored toga, iako prepoznaju izvesne dobrobiti od aktuelnog sistema stručnog usavršavanja, sagovornici smatraju da je pored pohađanja akreditovanih programa potrebno obezbediti i druge oblike učenja. U situaciji ograničenih materijalnih resursa i zahteva za ostvarivanjem određenog broja sati stručnog usavršavanja, nastavnici su primorani da biraju programe stručnog usavršavanja prvenstveno na osnovu cene, dok sopstvene potrebe za usavršavanjem i kvalitet programa dolaze u drugi plan. Većina sagovornika iz redova odeljenjskih starešina, stručnih saradnika i direktora navodi potrebu za individualizovanijom podrškom nastavniku i ustanovi u kojoj radi, koja odgovara na specifičnost izazova sa kojim se suočavaju u praksi. Niske kompetencije pojedinih nastavnika imaju značajan uticaj i na prakse formiranja odeljenja. Naime, naše istraživanje pokazuje da je u čak 828 (3,2%) odeljenja iz uzorka broj učenika koji se obrazuju po IOP-u veći od dva. S druge strane, čak 72,2% odeljenja ne uključuje učenike koji se obrazuju po

IOP-u. Izjave stručnih saradnika i odeljenjskih starešina govore u prilog prepostavci da stručni saradnici pri formiranju odeljenja vode računa da učenika koji ima potrebu za dodatnom podrškom uključe u odeljenje onih nastavnika koji pokazuju „sensibilisanost“ i spremnost za diferenciranje nastave, dok većina odeljenjskih starešina u svom odeljenju nema učenike kojima je potrebna dodatna podrška.

Preporuka: Osigurati da su svi nastavnici dovoljno obučeni i osećaju se spremnim da preuzmu odgovornost za učenje svih učenika uzimajući u obzir njihove individualne potrebe.

Mehanizmi:

- Uspostaviti standarde akreditacije studijskih programa za obrazovanje nastavnika kojima će se obezbediti da ovo obrazovanje priprema nastavnike za rad u inkluzivnom obrazovnom okruženju.
- Na nacionalnom nivou razviti skup visokokvalitetnih obuka koje se bave izradom, primenom, praćenjem i vrednovanjem IOP-a, individualizacijom nastave i diferenciranom nastavom i ponuditi ih školama, onlajn ili u neposrednom kontaktu sa voditeljima.
- Prepoznati, prikupiti i promovisati inspirativne nastavne prakse u radu sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška.
- Uspostaviti sistem horizontalnog učenja između nastavnika iz različitih škola sa ciljem unapređenja nastavne prakse.
- Promovisati postojeće mehanizme podrške školama za unapređenje kvaliteta inkluzivnog obrazovanja (npr. Mreža podrške inkluzivnom obrazovanju).

3. Prethodno spomenute prakse formiranja odeljenja (u kojima posvećeni i motivisani nastavnici rade sa većim brojem učenika koji imaju potrebu za dodatnom podrškom od propisanog, dok drugi nastavnici uopšte ne rade sa takvim učenicima) imaju još nekoliko značajnih posledica za razvoj inkluzivne školske prakse i klime. Naime, ovakve prakse vode povećanju obima angažovanja onih nastavnika koji jesu motivisani, posvećeni i spremni da prilagođavaju nastavu razlikama među učenicima, dok nastavnici koji svoju ulogu vide kao isključivo predavačku ostaju izvan zahteva koje pred njih postavlja sistem. Ove dve grupe nastavnika u našem obrazovnom sistemu imaju ista prava i obaveze i, iako se različito odnose prema njima, imaju iste dobiti. S jedne strane ovakvo stanje kreira norme ponašanja na nivou škole, ali i na nivou obrazovnog sistema – stiče se utisak da je minimalno angažovanje nastavnika u oblasti realizacije nastave poželjno, kao i da nastavnik može birati sa kojim učenicima će raditi i u kojoj meri će prepoznavati i izlaziti u susret razlikama među učenicima. S druge strane, otvara se pitanje pravedne raspodele opterećenja nastavnika unutar iste škole i, posledično, raspodele rizika od profesionalnog sagorevanja, koji je trenutno značajno viši kod posvećenih nastavnika.

U kontekstu profesionalnog opterećenja ističe se još jedna tema koja je bila dominantna u odgovorima naših sagovornika, a to je profesionalna podrška učenicima, nastavnicima i školi u sprovođenju inkluzivnog obrazovanja. Naime, sa podizanjem svesti sistema o razlikama među učenicima dolazi do usložnjavanja funkcija škole i uloga nastavnika. Ovo usložnjavanje za posledicu ima potrebu za različitim ekspertizama i

interdisciplinarnim pristupom u obrazovanju, odnosno angažovanjem stručnjaka različitih profila u školi. Uprkos tome, obrazovni sistem je dodatno oslabljen povećanjem norme za rad stručnih saradnika, koji su od strane sagovornika prepoznati kao ključna podrška razvoju inkluzivnog obrazovanja unutar škole. Slično, smanjivanje broja učenika i kvantifikacija uloge nastavnika za posledicu imaju da značajan broj nastavnika radi u više od jedne škole. Ovakva praksa, iako ekonomski isplativa, iz perspektive naših sagovornika ima brojne negativne efekte na kvalitet prakse i klime u školi. Ovakva struktura zaposlenih u školama otežava organizovanje timskog rada, s obzirom na to da je veoma teško uskladiti obaveze svih članova tima kada su oni prinuđeni da rade u više škola, a istovremeno smanjuje ljudske resurse kojima škola raspolaze.

Preporuka:

Obezbeđivanje individualizovane podrške razvoju inkluzivne klime u školama.

Mehanizmi:

- Uspostaviti sistem nagrađivanja i promovisanja nastavnika koji pokazuju uspešnu inkluzivnu praksu. Na ovaj način se priznaju dodatni trud i rad koji nastavnici ulažu u razvijanje kvalitetne inkluzivne prakse, a istovremeno se ta vrsta prakse postavlja kao vrednost koju obrazovni sistem neguje.
- Obezbediti veće kapacitete škola za pružanje podrške nastavnicima, roditeljima i učenicima kroz jačanje stručnih timova za inkluzivno obrazovanje i stručnih službi u školama.
- Na nivou jedinica lokalne samouprave obezbediti interdisciplinarne timove za podršku školama, nastavnicima, učenicima i roditeljima, koje će činiti članovi različitih ekspertiza (npr. psiholog, pedagog, pedijatar, logoped, specijalni pedagog, socijalni radnik...).
- Omogućiti diversifikaciju nastavničke karijere koja je u skladu sa potrebama obrazovnog sistema. Naime, neophodno je omogućiti nastavnicima da se kroz svoj profesionalni razvoj usavršavaju u specifičnim oblastima (na primer, u oblasti istraživanja nastavne prakse, rukovođenja školom, pisanja i upravljanja projektima, podrške drugim nastavnicima u određenim oblastima rada). Na ovaj način nastavnici će deo svog radnog vremena posvetiti drugim ulogama, koje su jednakog potreblja njihovoj školi, ili drugim školama.

4. U okviru kvalitativnog istraživanja se kao dominantna tema spominje odnos između škole i roditelja. Sagovornici koji su zaposleni u školama neretko smatraju da su roditeljima data prevelika prava i da bi zakonska regulativa trebalo da uspostavi ravnotežu u pravima i obavezama škole i roditelja. Ovo najčešće ilustruju odbijanjem roditelja da prihvate činjenicu da njihovo dete ima izvesne teškoće u razvoju ili pak da prihvate realizaciju IOP-a za njihovu decu. S druge strane, intervjuj sa roditeljima sugerisu da roditelji često nisu informisani o svojim pravima i obavezama, o uslugama koje su im na raspolaganju, o značenju i smislu IOP-a. Neuključenost roditelja se najbolje može videti na primeru IOP-a, gde samo jedan od pet roditelja navodi da je bio član tima za pružanje dodatne podrške učeniku (svom detetu) i da je učestvovao u izradi IOP-a. Čini se da u školama u kojima vladaju međusobno poverenje i poštovanje, transparentnost i razmena

informacija postoji dobar osnov za zadovoljstvo svih aktera saradnjom. U tim situacijama, iako roditelj samostalno donosi odluke, proces informisanja o odluci i preispitivanja različitih mogućnosti i njihovih potencijalnih efekata je partnerski, istovremeno i školski i roditeljski.

Preporuka: Obezbediti uslove za uspostavljanje partnerskog odnosa između roditelja i škole.

Mehanizmi:

- Podizati kompetencije zaposlenih u školi za uspostavljanje saradnje sa roditeljima kroz primere dobre prakse i obuke.
- Informisati roditelje učenika kojima je potrebna dodatna podrška o njihovim pravima, obavezama i merama podrške koje im stoje na raspolaganju, uključujući i IOP putem školskih saveta roditelja, opštinskih roditeljskih veća i nacionalne asocijacije nastavnika i roditelja
- Na lokalnom nivou pripremiti informatore za škole, roditelje i IRK o dostupnim resursima, programima i uslugama za podršku učenicima kojima je potrebna dodatna podrška.

5. Iako su tek 2010. godine ušle u naš obrazovni sistem, IRK su postale prepoznatljive od strane različitih aktera kao značajan mehanizam podrške razvoju i inkvizivnog obrazovanja. Kroz svoju praksu u poslednjih nekoliko godina IRK su gradile procedure, prepoznavale različite izazove i polako gradile sopstveno mesto u sistemu. Neki od osnovnih izazova sa kojima se članovi IRK susreću u radu jesu: nedovoljni materijalni, organizacioni i tehnički uslovi za funkcionisanje; nefunkcionalnost određenih segmenata predviđenih pravilnikom o njihovom radu (npr. IPP); izostanak mehanizma za korišćenje njihovih izveštaja za unapređivanje podrške i nedostatak prilika za profesionalno usavršavanje za rad u komisiji.

Preporuka: Obezbediti uslove za efikasniji rad IRK.

Mehanizmi:

- Obezbediti stabilno finansiranje zarada članova, stalne prostorije, urediti pitanje finansiranja izlaska komisije na teren.
- Urediti, na nivou jedinice lokalne samouprave, radni angažman zaposlenih u IRK u odnosu na njihovo primarno zaposlenje.
- Prikupiti podatke o opterećenosti rada IRK i u skladu sa tim predložiti mere koje će olakšati rad preopterećenih IRK, poput uvođenja dodatnih članova ili uspostavljanja više IRK po jedinici lokalne samouprave.
- Definisati listu dostupnih resursa, programa i usluga na nivou lokalne zajednice.
- Preciznije definisati način praćenja implementacije predložene podrške.
- Definisati odgovornost za finansiranje predložene podrške.
- Koristiti izveštaje o radu IRK za unapređenje njihovog rada i svršishodnije planiranje finansiranja potrebne podrške.

- Obezbediti programe horizontalne razmene i stručnog usavršavanja članova IRK.

6. Na kraju, osvrnuli bismo se na mogućnosti koje nude otvoreni podaci o obrazovnom sistemu za praćenje stanja inkluzivnog obrazovanja. Naime, svi nivoi upravljanja obrazovanjem – nacionalni, lokalni i školski – ulažu značajan napor u prikupljanje i administriranje različitih podataka o obrazovnom sistemu. S obzirom na to da se ovi podaci prikupljaju za različite potrebe, različitom metodologijom i u različitim vremenskim periodima, to često onemogućava spajanje podataka i dobijanje sveobuhvatnije slike o kvalitetu obrazovanja i faktorima koji na njega utiču. Pored toga, praćenje kvaliteta inkluzivnog obrazovanja je dodatno otežano nemogućnošću disagregacije podataka za različite grupe učenika. U okviru ovog istraživanja, pokušaj da spojimo baze podataka je doveo do nekoliko značajnih uvida: da različite baze koriste različite identifikacione kodove na nivou odeljenja, te da ih je nemoguće spojiti na ovom nivou, da postoje izvesna neslaganja u podacima između baza, kao i da baze sadrže izvesne logičke nedoslednosti. S obzirom na potencijal koji ovakvi podaci imaju za efikasno i efektivno donošenje odluka o obrazovnim politikama, formulisali smo nekoliko predloga za unapređivanje kvaliteta i upotrebljivost ovih podataka.

Preporuka: Unaprediti kvalitet i upotrebljivost podataka o obrazovnom sistemu Republike Srbije.

Mehanizmi:

- Uspostavljanje jedinstvenog informacionog sistema prosvete koji će omogućiti disagregaciju podataka za različite osetljive grupe učenika.
- Definisati dodatne mehanizme za obezbeđivanje kvaliteta podataka o obrazovnom sistemu.
 - Kako bi se obezbedila veća upotreba otvorenih podataka, obezbediti prikaze osnovnih pokazatelja i trendova u formatu (npr. grafici o broju IOP-a po razredima) koji je dostupan različitim interesnim grupama.

LITERATURA

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. Andelković, M., Vučinić, V., Jablan, B., Eškirović, B. (2012). Stavovi roditelja dece tipičnog razvoja prema inkluzivnom obrazovanju dece sa oštećenjem vida predškolskog uzrasta. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 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. Centar za evaluaciju, testiranja i istraživanja – CETI (2006). Oslonci i barijere za inkluzivno obrazovanje u Srbiji. Beograd: CETI.
6. Colin, R., & Evans, P. (2003). Educating children with disabilities in developing countries: the role of datasets. Huddersfield, UK: OECD Publishing.
7. Ćuk, M. (2006). Potreba nastavnog i stručnog osoblja za osnaživanjem u radu sa decom sa posebnim potrebama. Novi Sad: Naša škola.
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. Đević, R. (2009). Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa smetnjama u razvoju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 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.** Institut za psihologiju, UNICEF, Fond za otvoreno društvo. (2015). Izveštaj o stanju inkluzivnog obrazovanja u Srbiji (neobjavljeni istraživački izveštaj).
- 18.** Jovanović, V., Jokić, T. (2016). Lokalne specifičnosti obrazovnog sistema koje su u vezi sa inkluzivnošću škole. U: Džamonja Ignjatović, T. i dr. (ur.), 64. sabor psihologa, Knjiga rezimea. Beograd: Društvo psihologa Srbije.
- 19.** Karić T., Mihić V., Korda M. (2014). Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju. *Primenjena psihologija*, , Vol. 7(4), str. 531-548.
- 20.** Kovač Cerović, T., Pavlović Babić, D., Jovanović, O. (2014). Oslonci za izradu okvira za praćenje razvoja inkluzivnog obrazovanja u Srbiji, u: Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva & UNICEF (Ur.), Okvir za praćenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji, Beograd: Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva, 12–37.
- 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.** Pešikan, A., Antić, S. & Marinković, S. (2010). Koncepcija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji – između proklamovanog i skrivenog modela. *Nastava i vaspitanje*, Vol. 59, Br.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.** Simić N. (2014). Nastavničke brige i načini njihovog prevazilaženja. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet, Beograd.
- 33.** Sretenov, D. (2009). Škola po meri deteta 2 – priručnik za rad sa učenicima redovne škole ometenim u razvoju. Beograd: Save the Children UK.
- 34.** Stančić M., Stanisljević-Petrović Z. (2013). Mišljenje vaspitača o koristima od inkluzije i načinima njenog ostvarivanja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, vol. 12, br. 3, str. 353-369,
- 35.** Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva i UNICEF (2014). Okvir za praćenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji. Pриступљено 10.05.2017, dostupno na: <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). Milenijumska deklaracija UN. 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.

PRILOZI

Prilog 1. Raspodela učenika koji se obrazuju po IOP-u po jedinicama lokalne samouprave

Opština	Broj učenika	BROJ IOP-A			UDEO IOP-A		
		IOP	IOP1	IOP2	IOP%	IOP1%	IOP2%
Ada	1 134	52	22	30	4,59	1,94	2,65
Aleksandrovac	1 421	7	3	4	0,49	0,21	0,28
Aleksinac	3 241	128	56	72	3,95	1,73	2,22
Alibunar	1 417	77	47	30	5,43	3,32	2,12
Apatin	1 991	116	95	21	5,83	4,77	1,05
Arandelovac	3 710	58	13	45	1,56	0,35	1,21
Arilje	1 447	19	16	3	1,31	1,11	0,21
Babušnica	548	9	2	7	1,64	0,36	1,28
Bajina Bašta	1 799	10	3	7	0,56	0,17	0,39
Barajevo	1 781	39	32	7	2,19	1,80	0,39
Batočina	779	7	6	1	0,90	0,77	0,13
Bač	972	53	19	34	5,45	1,95	3,50
Bačka Palanka	4 367	121	64	57	2,77	1,47	1,31
Bačka Topola	2 224	131	20	111	5,89	0,90	4,99
Bački Petrovac	1 042	47	27	20	4,51	2,59	1,92
Bela Palanka	708	10	9	1	1,41	1,27	0,14
Bela Crkva	1 362	100	29	71	7,34	2,13	5,21
Beočin	1 257	19	17	2	1,51	1,35	0,16
Bećej	3 025	91	68	23	3,01	2,25	0,76
Blace	700	15	13	2	2,14	1,86	0,29
Bogatić	2 169	30	12	18	1,38	0,55	0,83
Bojnik	888	18	17	1	2,03	1,91	0,11
Boljevac	640	43	33	10	6,72	5,16	1,56
Bor	3 357	122	99	23	3,63	2,95	0,69
Bosilegrad	464	3	1	2	0,65	0,22	0,43
Brus	857	8	4	4	0,93	0,47	0,47
Bujanovac	3 478	16	11	5	0,46	0,32	0,14
Valjevo	6 108	151	65	86	2,47	1,06	1,41
Varvarin	1 063	61	35	26	5,74	3,29	2,45
Velika Plana	3 045	130	28	102	4,27	0,92	3,35
Veliko Gradište	877	6	4	2	0,68	0,46	0,23

Vitina	253	0	0	0	0,00	0,00	0,00
Vladimirci	881	15	0	15	1,70	0,00	1,70
Vladičin Han	1 512	29	20	9	1,92	1,32	0,60
Vlasotince	2 184	13	5	8	0,60	0,23	0,37
Voždovac	11 889	192	102	90	1,61	0,86	0,76
Vranje	6 776	122	81	41	1,80	1,20	0,61
Vračar	4 700	160	62	98	3,40	1,32	2,09
Vrbas	3 556	64	26	38	1,80	0,73	1,07
Vrnjačka Banja	1 968	4	1	3	0,20	0,05	0,15
Vršac	3 973	103	68	35	2,59	1,71	0,88
Vučitrn	275	1	0	1	0,36	0,00	0,36
Gadžin Han	285	5	4	1	1,75	1,40	0,35
Gnjilane	901	2	2	0	0,22	0,22	0,00
Golubac	317	3	2	1	0,95	0,63	0,32
Gora-Dragaš	539	2	2	0	0,37	0,37	0,00
Gornji Milanovac	2 885	90	68	22	3,12	2,36	0,76
Grocka	6 458	92	59	33	1,42	0,91	0,51
Despotovac	1 028	44	34	10	4,28	3,31	0,97
Dimitrovgrad	591	25	19	6	4,23	3,21	1,02
Doljevac	1 331	16	3	13	1,20	0,23	0,98
Žabalj	2 439	127	79	48	5,21	3,24	1,97
Žabari	480	14	1	13	2,92	0,21	2,71
Žagubica	587	15	7	8	2,56	1,19	1,36
Žitište	1 143	76	48	28	6,65	4,20	2,45
Žitorađa	1 021	7	5	2	0,69	0,49	0,20
Zaječar	3 440	92	50	42	2,67	1,45	1,22
Zvezdara	10 450	266	120	146	2,55	1,15	1,40
Zvečan	671	1	0	1	0,15	0,00	0,15
Zemun	13 253	269	116	153	2,03	0,88	1,15
Zrenjanin	9 163	248	134	114	2,71	1,46	1,24
Zubin Potok	626	5	3	2	0,80	0,48	0,32
Ivanjica	2 195	10	1	9	0,46	0,05	0,41
Indija	3 523	47	23	24	1,33	0,65	0,68
Irig	589	7	2	5	1,19	0,34	0,85
Istok	45	0	0	0	0,00	0,00	0,00
Jagodina	5 088	96	71	25	1,89	1,40	0,49
Kanjiža	1 825	177	61	116	9,70	3,34	6,36
Kikinda	4 362	179	60	119	4,10	1,38	2,73
Kladovo	1 061	18	8	10	1,70	0,75	0,94
Knić	687	11	6	5	1,60	0,87	0,73
Knjaževac	1 734	43	27	16	2,48	1,56	0,92

Kovačica	2 006	51	24	27	2,54	1,20	1,35
Kovin	2 590	179	116	63	6,91	4,48	2,43
Kosjerić	724	6	1	5	0,83	0,14	0,69
Kosovo Polje	189	0	0	0	0,00	0,00	0,00
Kosovska Kamenica	704	21	20	1	2,98	2,84	0,14
Kosovska Mitrovica	1 579	3	3	0	0,19	0,19	0,00
Kostolac	1 103	36	29	7	3,26	2,63	0,63
Koceljeva	901	15	8	7	1,66	0,89	0,78
Kragujevac	13 339	133	107	26	1,00	0,80	0,19
Kraljevo	9 512	91	31	60	0,96	0,33	0,63
Krupanj	924	11	2	9	1,19	0,22	0,97
Kruševac	9 180	280	209	71	3,05	2,28	0,77
Kula	2 927	89	36	53	3,04	1,23	1,81
Kuršumlija	1 342	19	18	1	1,42	1,34	0,07
Kučevac	818	18	12	6	2,20	1,47	0,73
Lazarevac	4 493	125	87	38	2,78	1,94	0,85
Lajkovac	979	14	1	13	1,43	0,10	1,33
Lapovo	546	23	16	7	4,21	2,93	1,28
Lebane	1 599	21	11	10	1,31	0,69	0,63
Leposavić	1 195	11	7	4	0,92	0,59	0,33
Leskovac	10 793	159	122	37	1,47	1,13	0,34
Lipljan	709	3	3	0	0,42	0,42	0,00
Loznica	5 890	70	37	33	1,19	0,63	0,56
Lučani	1 182	9	4	5	0,76	0,34	0,42
Ljig	660	11	6	5	1,67	0,91	0,76
Ljubovija	859	5	3	2	0,58	0,35	0,23
Majdanpek	1 061	22	8	14	2,07	0,75	1,32
Mali Zvornik	791	7	3	4	0,88	0,38	0,51
Mali Iđoš	968	89	13	76	9,19	1,34	7,85
Malo Crniće	437	6	2	4	1,37	0,46	0,92
Medveđa	452	0	0	0	0,00	0,00	0,00
Merošina	726	30	29	1	4,13	3,99	0,14
Mionica	910	12	9	3	1,32	0,99	0,33
Mladenovac	3 760	102	83	19	2,71	2,21	0,51
Negotin	1 919	58	36	22	3,02	1,88	1,15
Niš	18 887	234	142	92	1,24	0,75	0,49
Nova Varoš	919	2	0	2	0,22	0,00	0,22
Nova Crnja	725	74	57	17	10,21	7,86	2,34
Novi Beograd	15 226	192	85	107	1,26	0,56	0,70
Novi Bečeј	1 793	75	58	17	4,18	3,23	0,95
Novi Kneževac	781	100	61	39	12,80	7,81	4,99

Novi Pazar	12 403	27	22	5	0,22	0,18	0,04
Novi Sad	28 097	270	192	78	0,96	0,68	0,28
Novo Brdo	97	0	0	0	0,00	0,00	0,00
Obilić	398	1	1	0	0,25	0,25	0,00
Obrenovac	6 236	112	21	91	1,80	0,34	1,46
Opovo	879	17	6	11	1,93	0,68	1,25
Orahovac	90	0	0	0	0,00	0,00	0,00
Osečina	655	20	7	13	3,05	1,07	1,98
Odžaci	1 958	92	47	45	4,70	2,40	2,30
Palilula	12 675	457	314	143	3,61	2,48	1,13
Pančevo	9 598	224	87	137	2,33	0,91	1,43
Paraćin	3 527	64	28	36	1,81	0,79	1,02
Petrovac na Mlavi	1 560	22	2	20	1,41	0,13	1,28
Peć	53	0	0	0	0,00	0,00	0,00
Pećinci	1 467	44	43	1	3,00	2,93	0,07
Pirot	3 557	71	40	31	2,00	1,12	0,87
Plandište	691	21	12	9	3,04	1,74	1,30
Podujevo	34	0	0	0	0,00	0,00	0,00
Požarevac	4 366	41	23	18	0,94	0,53	0,41
Požega	1 892	28	21	7	1,48	1,11	0,37
Preševo	3 227	27	27	0	0,84	0,84	0,00
Priboj	1 643	11	2	9	0,67	0,12	0,55
Prijepolje	2 958	25	20	5	0,85	0,68	0,17
Priština	1 191	8	6	2	0,67	0,50	0,17
Prokuplje	3 431	162	112	50	4,72	3,26	1,46
Ražanj	405	11	10	1	2,72	2,47	0,25
Rakovica	8 144	77	28	49	0,95	0,34	0,60
Rača	557	3	2	1	0,54	0,36	0,18
Raška	1 793	45	15	30	2,51	0,84	1,67
Rekovac	418	6	5	1	1,44	1,20	0,24
Ruma	3 826	98	53	45	2,56	1,39	1,18
Savski venac	2 441	178	43	135	7,29	1,76	5,53
Svilajnac	1 431	46	13	33	3,21	0,91	2,31
Svrljig	703	22	14	8	3,13	1,99	1,14
Senta	1 653	59	21	38	3,57	1,27	2,30
Sečanj	872	39	23	16	4,47	2,64	1,83
Sjenica	2 615	15	9	6	0,57	0,34	0,23
Smederevo	8 555	213	142	71	2,49	1,66	0,83
Smederevska Palanka	3 581	76	59	17	2,12	1,65	0,47
Sokobanja	754	18	7	11	2,39	0,93	1,46
Sombor	6 046	203	135	68	3,36	2,23	1,12

Sopot	1 299	55	46	9	4,23	3,54	0,69
Srbica	19	0	0	0	0,00	0,00	0,00
Srbobran	1 370	57	12	45	4,16	0,88	3,28
Sremska Mitrovica	5 908	67	43	24	1,13	0,73	0,41
Sremski Karlovci	608	24	24	0	3,95	3,95	0,00
Stara Pazova	5 246	57	39	18	1,09	0,74	0,34
Stari grad	4 020	194	121	73	4,83	3,01	1,82
Subotica	10 300	258	137	121	2,50	1,33	1,17
Surdulica	1 661	52	27	25	3,13	1,63	1,51
Surčin	3 567	65	44	21	1,82	1,23	0,59
Temerin	2 320	25	12	13	1,08	0,52	0,56
Titel	1 253	21	11	10	1,68	0,88	0,80
Topola	1 222	23	10	13	1,88	0,82	1,06
Trgovište	300	17	12	5	5,67	4,00	1,67
Trstenik	2 391	63	56	7	2,63	2,34	0,29
Tutin	3 836	4	4	0	0,10	0,10	0,00
Ćićevac	539	22	12	10	4,08	2,23	1,86
Ćuprija	1 921	27	15	12	1,41	0,78	0,62
Ub	1 742	26	25	1	1,49	1,44	0,06
Užice	5 559	51	24	27	0,92	0,43	0,49
Crna Trava	19	0	0	0	0,00	0,00	0,00
Čajetina	999	13	8	5	1,30	0,80	0,50
Čačak	8 778	112	77	35	1,28	0,88	0,40
Čoka	735	42	28	14	5,71	3,81	1,90
Čukarica	13 662	248	92	156	1,82	0,67	1,14
Šabac	9 096	219	96	123	2,41	1,06	1,35
Šid	2 174	49	24	25	2,25	1,10	1,15
Štrpce	892	5	5	0	0,56	0,56	0,00

Prilog 2. Raspodela učenika koji se obrazuju po IOP-u po administrativnim okruzima

Pećki	98	0	0	0	0,00	0,00	0,00
Raški 2	16 239	26	5	31	0,16	0,03	0,19
Prizrenski	629	2	0	2	0,32	0,00	0,32
Kosovsko-mitrovački	4 365	13	8	21	0,30	0,18	0,48
Kosovski	3 413	15	2	17	0,44	0,06	0,50
Zlatiborski	20 555	104	76	180	0,51	0,37	0,88
Raški 1	13 273	47	93	140	0,35	0,70	1,05
Kosovsko-pomoravski	1 955	22	1	23	1,13	0,05	1,18

Šumadijski	20 840	160	98	258	0,77	0,47	1,24
Jablanički	15 935	155	56	211	0,97	0,35	1,32
Moravički	15 040	150	71	221	1,00	0,47	1,47
Braničevski	10 545	82	79	161	0,78	0,75	1,53
Pčinjski	17 418	179	87	266	1,03	0,50	1,53
Sremski	22 733	227	142	369	1,00	0,62	1,62
Mačvanski	21 511	161	211	372	0,75	0,98	1,73
Nišavski	25 578	258	188	446	1,01	0,74	1,74
Južnobački	50 306	551	368	919	1,10	0,73	1,83
Pomoravski	13 413	166	117	283	1,24	0,87	2,11
Kolubarski	11 054	113	121	234	1,02	1,09	2,12
Pirotski	5 404	70	45	115	1,30	0,83	2,13
Grad Beograd	124 054	1455	1368	2823	1,17	1,10	2,28
Podunavski	15 181	229	190	419	1,51	1,25	2,76
Rasinski	15 451	319	122	441	2,06	0,79	2,85
Borski	7 398	151	69	220	2,04	0,93	2,97
Zaječarski	6 568	117	79	196	1,78	1,20	2,98
Toplički	6 494	148	55	203	2,28	0,85	3,13
Južnobanatski	22 516	389	383	772	1,73	1,70	3,43
Severnobački	13 492	170	308	478	1,26	2,28	3,54
Srednjebanatski	13 696	320	192	512	2,34	1,40	3,74
Zapadnobački	12 922	313	187	500	2,42	1,45	3,87
Severnobanatski	10 490	253	356	609	2,41	3,39	5,81

Prilog 3. Vodič za intervju sa roditeljem

Na početku razgovora:

- Predstaviti sebe.
- Naglasiti da je u pitanju istraživanje koje je podržano od strane Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja i Tima za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Vlade Republike Srbije.
- Predstaviti cilj istraživanja: „Istraživanje ima za cilj da ispita šta sve doprinosi uspešnom pružanju dodatne podrške učenicima kojima je ova vrsta podrške potrebna. Stoga ćemo se u razgovoru usmeriti na primere dobre prakse, ali i na barijere na koje ste do sada nailazili tokom obrazovanja Vašeg deteta. S jedne strane, interesuje nas koji oblici podrške su Vam bili dostupni i kako procenjujete njihovu korisnost, dok nas, s druge strane, interesuje koja vrsta podrške je izostala, a procenjujete da bi Vam značila. Rezultati istraživanja će biti upotrebljeni za formulisanje preporuka za unapređivanje obrazovanja učenika kojima je potrebna dodatna podrška.“
- Naglasiti da ne postoje tačni i pogrešni odgovori, te da smo zainteresovani za iskustva sagovornika i njegovo mišljenje o načinu na koji se može unaprediti obrazovanje učenika kojima je potrebna dodatna podrška.

- Lični podaci o sagovorniku i učeniku neće biti navođeni pri izveštavanju o rezulatatima.
- Tražiti saglasnost za snimanje razgovora.
- Razgovor će trajati od 45 do 60 minuta.

1. Osnovne informacije o sagovorniku

- Možete li nam reći nešto o sebi i svojoj porodici?

starost, obrazovanje, zaposlenje, broj dece, bračni status

2. Osnovne informacije o prethodnom obrazovanju učenika

U nastavku ćemo se usmeriti na Vaša iskustva tokom obrazovanja Vašeg deteta.

- Šta biste istakli kao jake strane i interesovanja Vašeg deteta?
- Šta biste istakli kao oblasti u kojima mu je potrebna dodatna podrška?
- Kako izgleda dan Vašeg deteta kada je kod kuće? Kakav odnos ima sa braćom/sestrama?
- Da li je pohađalo predškolsko vaspitanje i obrazovanje? Koliko ste zadovoljni podrškom koju je dobilo u predškolskoj ustanovi?
- Kako ste se odlučili za upis ove osnovne škole? Kako je protekao upis u školu?
- Kako je protekao proces adaptacije na školu? Kako je teklo obrazovanje tokom prva četiri razreda? Kakva je bila saradnja sa učiteljicom?
- Šta je škola preduzela da Vašem detetu olakša prelazak u peti razred?
- Kako biste opisali odnos H i ostalih učenika u deljenju?

kako su vršnjaci reagovali na njega, da li ima prijatelje u deljenju, šta je uticalo, po Vašem mišljenju, na stvaranje takve klime u deljenju...

3. Donošenje odluke o izradi IOP-a

- Kako ste prvi put saznali za postojanje mogućnosti da se H obrazuje po IOP-u?
- Koje aktivnosti je škola preduzela da obezbedi podršku H pre donošenja odluke o izradi IOP-a?
- Kako ste saznali da škola namerava da izradi IOP za Vaše dete? Kako ste reagovali na predlog škole?
- Šta je bio Vaš razlog da se saglasite sa izradom IOP-a? Šta ste očekivali kao rezultate?
- Da li ste upoznati sa tim koja vrsta IOP-a je izrađena za Vaše dete?

4. Izrada IOP-a

- Da li ste upoznati da postoji tim koji se bavi izradom i primenom IOP-a za Vaše dete?
- Da li ste Vi član tima? Ko je sve bio uključen u izradu IOP-a? Kako biste opisali Vašu ulogu u timu? Kako biste opisali odnose unutar tima?
- Opišite nam kako je tekao proces izrade IOP-a za Vaše dete. Da li ste učestvovali u odabiru ciljeva i podrške za Vaše dete? Da li ste imali priliku da sarađujete sa interresornom komisijom? U čemu se sastojala ta saradnja?
- Šta su, po Vama, bili najveći izazovi u procesu izrade IOP-a?

5. Primena IOP-a

- Na koji način su nastavnici prilagođavali nastavu potrebama Vašeg deteta? Navedite primer.
- Po Vašem mišljenju, da li su ova prilagođavanja nastave bila odgovarajuća?
- Kako su deca iz odeljenja prihvatile Vaše dete?
- Često se kao razlog protiv inkluzivnog obrazovanja navodi da je ono na štetu i deteta kom je potrebna dodatna podrška i druge dece. Na osnovu Vašeg iskustva, šta biste Vi rekli na ovo?
- Na koje načine ste bili uključeni u obrazovanje Vašeg deteta?
- Šta je škola mogla da uradi drugačije da bi Vam omogućila da budete više uključeni u obrazovanje svog deteta?
- Koliko često se sastajao IOP tim?
- Ko je obično učestvovao na sastancima tima? Ukoliko je neko propuštao sastanke, proveriti zašto.
- Kako biste Vi ocenili sastanke tima? Kako biste Vi opisali cilj sastanaka članova IOP tima?
- Koji faktori, prema Vašem mišljenju, utiču na uspešnost sastanaka?
- Koje vrste podrške je dobilo Vaše dete u procesu primene IOP-a?
- Da li ste Vi učestvovali u primeni podrške? Navedite primer. Na koje teškoće ste nailazili Vi, kao roditelj, u primeni IOP-a? Na koji način ste prevazilazili teškoće na koje ste nailazili?
- Šta vidite kao teškoće u primeni IOP-a?

6. Vrednovanje i izmena IOP-a

- Koliko često ste imali komunikaciju sa školom? Sa kim ste obično komunicirali? Šta su bile najčešće teme razgovora?
- Koliko često ste se sastajali sa drugim članovima tima da procenite napredovanje

H i planirate nove mere podrške?

- Da li je Vaše dete uspevalo da ostvari ciljeve navedene u IOP-u?
- Šta je u najvećoj meri doprinelo napredovanju H? Šta biste rekli da su bile prepreke napredovanju Vašeg deteta?
- Kakve ocene je postizao H?

7. Prilagođavanje završnog ispita

- Da li ste bili informisani o završnom ispitu? Ako da, na koji način i ko Vas je informisao?
 - Da li je završni ispit bio prilagođavan potrebama Vašeg deteta?
 - Šta je sve škola preduzela da pripremi Vaše dete za završni ispit?
 - Da li ste bili uključeni u prilagođavanje završnog ispita za Vaše dete? Ako da, na koji način?
 - Na koje prepreke ste nailazili tokom pripreme i polaganja završnog ispita i kako ste ih prevazilazili?
 - Kako je protekao završni ispit i kakav rezultat je ostvarilo Vaše dete?
 - Na osnovu sopstvenog iskustva, koji biste savet dali zaposlenima u školi kako bi mogli učenicima i njihovim roditeljima da olakšaju polaganje završnog ispita?

8. Podrška prelasku u srednju školu

- Kako se Vaše dete odlučilo koje škole će navesti u svojoj listi želja? Ko je sve i na koji način bio uključen u odabir budućeg zanimanja za Vaše dete?
- Koje aktivnosti je škola preduzela da bi pripremila Vaše dete za prelazak u srednju školu?
 - Koja je bila Vaša uloga u pripremanju H za prelazak u srednju školu? Da li ste pre polaska u srednju školu poznavali nastavnike koji će predavati Vašem detetu ili nekoga iz te škole?
 - Da li postoji saradnja između nastavnika iz osnovne i srednje škole u pogledu podrške Vašem detetu? Ako da, kako je saradnja uspostavljena i u čemu se sastoji?
 - Kako biste Vi ocenili svoju saradnju sa srednjom školom? U čemu se ona sastoji?
 - Kako se H uklopio u novo okruženje?

9. Podrška tokom obrazovanja učenika kom je potrebna dodatna podrška

- Tokom obrazovanja H od koga ste sve tražili podršku i koju vrstu podrške?
- Kako biste procenili dobijenu podršku?
- Koja vrsta podrške je izostala? Zašto?

- Šta biste rekli, na osnovu Vašeg dosadašnjeg iskustva, koja je to ključna kompetencija/veština/znanje koju jedan nastavnik/odeljenjski starešina treba da poseduje da bi bio uspešan u radu sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška?

- Šta biste rekli, na osnovu Vašeg dosadašnjeg iskustva, koja je to ključna karakteristika koju bi škola trebalo da poseduje da bi bila uspešna u radu sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška?

10. Uloga IOP-a iz perspektive roditelja

- Šta biste izdvojili kao izazove u primeni IOP-a?

- Gde, u kojim oblastima, Vi vidite najveće dobiti od upotrebe IOP-a za Vaše dete?

- Gde, u kojim oblastima, Vi vidite najveće dobiti od upotrebe IOP-a za Vas kao roditelja?

- Kako biste na skali od 1 do 10 ocenili podršku koju je škola obezbedila za Vaše dete? Šta je još bilo potrebno uraditi da bi ocena bila za jedan viša?

- Na osnovu svega rečenog, šta bi bio Vaš savet nastavnicima koji u odeljenju imaju učenika kome je potrebna dodatna podrška?

- Na osnovu svega rečenog, šta bi bio Vaš savet roditeljima dece kojoj je potrebna dodatna podrška?

Preporuke

- Koje bi bile Vaše preporuke za unapređivanje kvaliteta obrazovanja učenika kojima je potrebna dodatna podrška?

- Da li ima još nešto što biste voleli da podelite sa mnom, a tiče se teme našeg razgovora?

Prilog 4. Rezultati kvalitativne analize prema ispitanim oblastima, učesnicima u istraživanju i grupama ispitanika

U kvalitativnom istraživanju bitan aspekt predstavlja anonimnost učesnika, odnosno pomenutih ispitanika iz šest osnovnih škola i IRK iz različitih jedinica lokalne samouprave. Kako bi se osigurala njihova anonimnost, rezultati kvalitativnog istraživanja su za svaku pojedinačnu školu, tj. IRK šifrirani i numerisani, te obeleženi kao Grupa 1, Grupa 2 ... označavajući grupu ispitanika koja dolazi iz iste jedinice lokalne samouprave u kojima se nalaze škole (direktori, stručni saradnici, odeljenjske starešine, roditelji) i IRK sa kojima su sprovedeni intervjuji. Iako otkrivanje identiteta jedinice lokalne samouprave ne govori o tome koja je osnovna škola učestvovala u istraživanju, ono ipak ukazuje na IRK, te su identiteti jedinica lokalne samouprave izostavljeni u predstavljanju rezultata. U narednoj tabeli su predstavljene grupe ispitanika u odnosu na postignuće škole na nivou odeljenja u kom je učenik koji se obrazuje prema IOP-u, odnosno toga da li odeljenje u školi koja pripada određenoj grupi ispitanika zaostaje ili nadmašuje postignuća ostalih odeljenja na završnom ispitnu.

Tabela 3. Grupe ispitanika u odnosu na postignuća na nivou odeljenja u izabranim školama

Br.	Grupa ispitanika u uzorku	Postignuće na nivou odeljenja koje pohađa učenik koji se obrazuje prema IOP-u
1.	Grupa 1	Zaostaje
2.	Grupa 2	Zaostaje
3.	Grupa 3	Zaostaje
4.	Grupa 4	Nadmašuje
5.	Grupa 5	Nadmašuje
6.	Grupa 6	Nadmašuje

Ipak, rezultati istraživanja su predstavljeni prema oblastima istraživanja po kojima su ispitanici dali svoje iskaze. Cilj ovako predstavljenih rezultata je da se u okviru svake oblasti istaknu eventualne sličnosti ili razlike koje mogu postojati među ispitanicima iz različitih grupa (od 1 do 6). Te oblasti su:

- 1.** učešće u izradi, implementaciji, praćenju i reviziji IOP-a za učenike kojima je potrebna dodatna obrazovna podrška (oblast o kojoj su intervjuisane odeljenjske starešine, roditelji, stručni saradnici i članovi IRK),
- 2.** saradnja (oblast o kojoj su intervjuisani svi ispitanici),
- 3.** prilagođavanje nastave za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama (oblast o kojoj su intervjuisani direktori, odeljenjske starešine, stručni saradnici i roditelji),
- 4.** završni ispit i učenici koji rade po IOP-u (oblast o kojoj su intervjuisani direktori, odeljenjske starešine, stručni saradnici, roditelji),
- 5.** procena kompetencija i obuka (oblast o kojoj su intervjuisani direktori, odeljenjske starešine, stručni saradnici).

UČEŠĆE U IZRADI, IMPLEMENTACIJI, PRAĆENJU I REVIZIJI IOP-A ZA UČENIKE KOJIMA JE POTREBNA DODATNA OBRAZOVNA PODRŠKA

Direktori. Direktori škola iz svih grupa ispitanika smatraju da se prakse škole u izradi, implementaciji i praćenju IOP-a realizuju u skladu sa Zakonom i podzakonskim aktima. Direktori iz svih grupa ispitanika ocenjuju da je potrebna veća sistematska podrška školama da bi se trenutna zakonska rešenja dosledno sprovodila, na prvom mestu kroz pružanje stručne podrške zaposlenima u školi. Stoga smatraju da je potrebno omogućiti školama adekvatne uslove za sprovođenje inkluzivnih obrazovnih praksi – na prvom mestu je neophodno da imaju pedagoškog asistenta, ali i podršku defektologa i logopeda. Direktor iz grupe 6 smatra da su nova zakonska rešenja (novi ZOSOV), posebno vezano za upis, olakšala školama da budu otvoreni i pristupačniji, posebno učenicima iz marginalizovanih grupa. U grupama 1, 3 i 4 direktori smatraju da u školama postoji otpor jednog dela nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju, što se primećuje i u redovnom radu na primeru sastavljanja i funkcionalisanja IOP timova, što nije slučaj u 5 i 6. Problemi koji nastaju usled negativnog stava prema inkluziji najčešće se rešavaju razgovorom sa direktorom i psihologom, odnosno ukazivanjem na to da nastavnik mora da poštuje zakonske odredbe; ali, neretko, nastavnici samo ispune „formalni uslov“ bez udubljivanja u IOP i cilja da zaista pruže dodatnu podršku (npr. „ocenjuju učenika dvojkom iako po njihovim kriterijumima on to ne zaslužuje, ali time izbegavaju individualizaciju nastave“). Davanje dovoljne ocene kao vid izbegavanja individualizacije nastave se pojavljuje i u školama iz grupe 2, 3 i 4. U školama iz grupe 1 i 4 problem je što se IOP i proces individualizacije posmatraju kao dodatni posao i teret za nastavnike, koji ih, ukoliko nema efekte kakve očekuju, razočara, te smatraju da nema nikakvu vrednost. Drugi problemi su nedovoljna stručnost nastavnika da pruže podršku učenicima koji imaju psihofizičke smetnje u razvoju, kao i nedovoljno vremena na času da se učenicima pruži individualizovana podrška, što se kao primedba pojavljuje u svim školama. Osim nastavnika, direktori iz grupe 3 i 4 otvoreno izražavaju negativan stav prema inkluzivnim obrazovnim praksama. U školama iz grupe 1, 2 i 3, ali i školama iz grupe 4 i 5 glavni nosioci inkluzivnih obrazovnih praksi i svih praksi vezanih za IOP su školski stručni saradnici, koji, zbog toga što nemaju raširenu mrežu podrške, često imaju mnogo radnih obaveza koje ne stižu da ispune – direktor iz grupe 5 posebno ističe da je racionalizacijom radnih mesta napravljen „zločin“ prema stručnim saradnicima koji su u primeni inkluzivnog obrazovanja najvažniji u školi. U školi iz grupe 1 niko se ne bavi IOP-ima u situaciji kada je stručni saradnik na bolovanju. Sve škole angažuju stažiste koji im pomažu i oko praksi vezanih za IOP – neke škole na svoju inicijativu (npr. grupa 1), a neke na inicijativu stažista (npr. grupa 6). Škola iz grupe 2 je jedno vreme imala pomoći defektologa i logopeda, ali je usled zakonskih promena tu mogućnost izgubila; ovu pomoć smatra veoma značajnom u radu sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška, što je potvrdila i škola iz grupe 5 – ona ima defektologa i pedagoškog asistenta koji mnogo znače u redovnom radu škole, kako u procesu diferencijacije nastave, tako i u saradnji sa roditeljima.

Stručni saradnici. Svi stručni saradnici sa kojima smo razgovarali pokazuju da suveomaposvećeni izradi, implementaciji, praćenju i reviziji IOP-a, te im taj posao

čini veći deo radnog vremena, osim u grupi 6 – u njoj je stručni saradnik u manjoj meri uključen u proces mada je u istoj školi dostupna nešto šira mreža podrške stručnjaka nego što je to u drugim grupama. U grupi 6 stručni saradnik se ne drži striktno propisa koji se tiču inkluzivnog obrazovanja, iako izuzetno ističe neke opštije propise, kao što su Konvencija o pravima deteta, potreba za postupanjem u najboljem interesu deteta i razvoj njegovih punih potencijala, gde školovanje određene dece u redovnim odeljenjima vidi kao „roditeljsko i institucionalno zanemarivanje“ koje ne uzima u obzir detetov najbolji interes. On smatra da školovanje u redovnoj školi nije u interesu dece sa IOP-om 2 i nije učestvovao u izradi pojedinih IOP-a ove vrste jer smatra da on to ne zna i da bi učenicima naneo više štete svojim površnim ili pogrešnim intervencijama. U grupi 1 stručni saradnik je ujedno i član IRK, što se pozitivno odražava u komunikaciji i saradnji škole sa IRK; u grupi 3 stručni saradnik je do prošle školske godine radio kao član IRK, što takođe ima pozitivne posledice. Stručni saradnici iz grupe 1, 2, 3 i 4 izveštavaju da su oni nosioci ovih aktivnosti i da uglavnom nastavnici od njih očekuju da se bave IOP-ima, ponekad zanemarujući svoju ulogu u tome. U školi iz grupe 1, ukoliko je stručni saradnik odsutan, recimo zbog bolovanja (kao što je bio slučaj), niko drugi se ne bavi IOP-ima. Kada je u pitanju mišljenje o IOP-u, ono se razlikuje kod različitih grupa, pa tako stručni saradnik iz grupe 1 smatra da je IOP nedefinisana kategorija i za nastavnike nejasna stvar, zbog čega stručna saradnica mora nastavnicima da „uprosti“ namenu IOP-a, što može izazvati negativne posledice po postignuće učenika. Nejasno je i to što je forma za IOP 1 i IOP 2 ista, a sadržaj drugačiji. Zbog toga stručni saradnik nastavnicima uprošćava primenu tako što im sugeriše da IOP 1 mora da bude samo sa zadacima za dvojku, a ako učenik ne može ni to da savlada, onda se prelazi na IOP 2. Ista praksa je primetna i u školama iz grupe 2 i 4, dok u grupi 6 stručni saradnik iznosi stavove o nedovoljnoj kompetentnosti za primenu IOP-a 2, zbog čega izbegava da ga primenjuje. Stručni saradnik iz grupe 1 smatra da nastavnicima niko nije objasnio šta je zapravo IOP 1 i da su prvi seminari na tu temu bili veoma nejasni po tom pitanju, sa čim se slaže i stručna saradnica iz grupe 2; stručni saradnik iz grupe 6 dodaje da su nastavnici mnogo obuka prošli i da su sada već izgubili interesovanje, kao i da se na obukama ne predstavlja najrealnija slika iz školskog života. Stručni saradnik iz grupe 3 je bio veoma angažovan u podizanju kapaciteta nastavnika za razumevanje koncepta inkluzivnog obrazovanja i njegovu primenu; ipak, u ovoj grupi je u toku intervjuja naveden primer koji se ne može smatrati primerom dobre prakse u primeni IOP-a, što dovodi u pitanje prethodno izrečeno. Stručni saradnik iz grupe 5 je takođe angažovan u razmeni znanja sa kolegama i u svakodnevnoj praksi ističe veliki značaj podrške koju dobija od defektologa, bez kog „škola ne bi bila tako dobra“. Škola iz grupe 5 ima podršku i pedagoškog asistenta, a sva deca koja pohađaju nastavu po IOP-u 2 imaju ličnog pratioca.

Odeljenjske starešine. Odeljenjske starešine su akteri koji su u školama 1 i 4 najmanje uključeni u izradu i implementaciju IOP-a, dok je u školi 3 drugačija situacija – odeljenjski starešina je veoma uključen u implementaciju IOP-a i u svakodnevnoj je komunikaciji sa stručnim saradnicima, što je slučaj i u školama iz grupe 5 i 6. Grupe 2 i 3, iz škola u kojima odeljenja sa IOP-om zaostaju za odeljenjima bez IOP-a, pokazuju veliku želju i motivaciju da „pomognu“ detetu sa IOP-om – iz njihovog govora provejavaju humanistički motivi, ali njihova informisanost o načinima prilagođavanja nastave govori o metodičkoj nespremnosti da nastavu prilagode ovoj deci. Starešina iz grupe 2 je svoju ulogu shvatila tako da sa učenicima sa IOP-om radi individualno, drži posebnu nastavu (van redovne i dopunske, samo sa decom koja rade po IOP-u, često samo sa jednim učenikom

posebno) i smatra da je to najefektivniji model školovanja ove dece. Starešina iz grupe 3 radi sa učenikom koji ima progresivne smetnje u intelektualnom razvoju i pokušava da radi isključivo na učenikovoj socijalizaciji podstičući vršnjačke odnose, a od znanja samo ona koja su učeniku potrebna za svakodnevni život (računanje u kontekstu plaćanja i sl.). Ipak, i aspekt socijalnog uključivanja je veoma problematičan budući da jedan učenik koristi invalidska kolica, a da se nastava određenim danima odvija na spratu škole koja nema lift (raspored je, zbog njega, napravljen tako da su predmeti u kojima se nastava izvodi na spratu grupisani u isti dan, tako da dete ne mora više puta da se penje i spušta); ali, učenik je sada fizički težak i majka, koja je lični pratilac, ne može da ga nosi na sprat, te dete nekada čitav dan presedi u prizemlju, gde mu nastavnici povremeno prilaze i rade sa njim individualno, a starešina podstiče drugove iz odeljenja da mu sveske odnose kući. Starešine iz grupe 5 i 6 se trude da prilagode oblike rada koji pogoduju tome da dete ne bude izolovano – upražnjavaju individualni rad u okviru kog svako dete dobije svoje zadatke, pa im nastavnik prilazi, tako da niko ne izdvaja, ili grupni rad gde učenik sa IOP-om 2 ima ulogu, u skladu sa svojim mogućnostima, da podeli listiće, zapisuje izveštaj grupe, itd. Nastavnica iz grupe 6 koristi tehnološke mogućnosti (power point prezentacije) kako bi nastavna sredstva bila očiglednija; nastavnica iz grupe 5 sama pravi didaktička sredstva za svoj predmet, koja učeniku sa IOP-om olakšavaju razumevanje. Odeljenjske starešine često ne poznaju tačne lekarske dijagnoze učenika, što može biti znak da nisu toliko fokusirani na medicinski model, već se u svom prilagođavanju nastave vode jakim i slabim detetovim stranama. Odeljenjski starešina iz grupe 6 smatra da je važno dobro proceniti prioritete i ne porediti dete sa drugom decom. Nastavnica iz grupe 5 naglašava da se oslanja na detetove jake strane, omogućavajući mu doživljaj uspeha sa kojim učenik lakše savladava i ono što mu je na početku bilo nemoguće.

U školi iz grupe 1 odeljenjski starešina pokazuje otvoreno negativan stav prema inkluzivnim obrazovnim praksama, što je takođe zabeleženo i u školama iz grupe 2 i 4. U grupi 1 odeljenjski starešina ne deli pozitivan stav prema inkluzivnom obrazovanju i isključivo ga povezuje sa pružanjem podrške učenicima koji imaju neku vrstu mentalnih ili fizičkih smetnji. Smatra da bi „takvim učenicima“ bolje bilo u specijalnim školama – u redovnim školama oni više stagniraju nego što napreduju, što je primetno i u grupi 4, gde odeljenjski starešina smatra da uključivanje dece čak i sa potrebom za niskim stepenom podrške u redovno školovanje predstavlja diskriminaciju ostale dece. Odeljenjske starešine iz grupe 1 i 4 ne vide dobit u primeni IOP-a – nastavnici nisu dovoljno kvalifikovani da pomognu i nemaju dovoljno vremena da se posvete svim učenicima, te smatraju da su IOP-i bez efekata (ovo ističe i pored činjenice da odeljenje u kom su bili pomenuti učenici sa IOP-ima ima ukupno 16 učenika (grupa 1). Starešine iz grupe 5 i 6 naglašavaju da je koncepcija programa koji zahteva brzo prelaženje ogromnog sadržaja takva da otežava diferencijaciju. Odeljenjske starešine iz grupe 1 i 4 su na vrlo površan način upoznate sa razlozima zbog kojih se učenici obrazuju prema IOP-u. Za detaljnije informacije oni upućuju na školskog psihologa, dok je situacija u grupi 3 drugačija, o čemu je već bilo reči. Odeljenjske starešine iz grupe 1 i 4 ne vide svoju odgovornost u tome da li su IOP-i uspešni ili nisu uspešni u realizaciji. Odeljenjske starešine iz grupe 1 i 2 su potvrđile ono što su naglasili i direktori – da smatraju da je primena IOP-a u nastavi dodatni posao za nastavnika i da, između ostalog, zbog toga postoji otpor. Odeljenjske starešine iz grupe 1, 2, 3 i 4 smatraju da nastavnici nisu dovoljno obučeni i kvalifikovani da rade sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška (npr. odeljenjski starešina iz grupe 3 nikada nije pohađao seminar vezan za IOP), kao i da

nemaju dovoljno vremena da se posvete učeniku koji pohađa nastavu po IOP-u. Teškoća u primeni IOP-a iz ugla odeljenjskog starešine iz grupe 1 je u tome što postoji neslaganje oko ocenjivanja među nastavnicima – mnogi ne žele da primenjuju IOP, već učenicima kojima je potrebna dodatna podrška žele da daju negativnu ocenu. U tim situacijama reaguje direktor, što su potvrdili i iskazi direktora; nakon direktorove intervencije ti nastavnici su i dalje odbijali da prilagođavaju nastavu i primenjuju IOP, ali su davali prelazne ocene učenicima. Odeljenjski starešina iz grupe 1 nije ni na koji način uključen u revidiranje IOP-a, već smatra da je to posao školskog psihologa. U grupama 2, 3 i 4 odeljenjske starešine su uključene u proces revidiranja IOP-a jednom u toku polugodišta ili tromesečno. U grupi 5 odeljenjski starešina ne vidi svrshodnost revidiranja IOP-a, jer „papirologija nije svrha IOP-a“, ali je uključen u proces primene IOP-a, u čemu čvrsto sarađuje sa stručnim saradnicima. Odeljenjske starešine iz grupe 1 i 4 nemaju izražen osećaj odgovornosti za pružanje podrške učenicima koji se obrazuju po IOP-u, što se ogleda u činjenici da, npr. odeljenjske starešine iz grupe 1 podršku škole deci sa IOP-om na skali od 1 do 10 ocenjuju sa 10. Odeljenjske starešine iz grupe 3, 5 i 6 su više uključene u proces podrške učenicima, bolje poznaju korake u izradi, implementaciji i revidiranju IOP-a.

Roditelji. Roditelji iz grupe 1, 2 i 3 u potpunosti izražavaju svoje zadovoljstvo podrškom koju su dobili od škole, ali istovremeno demonstriraju veoma nizak nivo uključenosti u proces pripreme, izrade, implementacije i vrednovanja IOP-a. Zadovoljni su i roditelji iz grupe 5 i 6, ali su, za razliku od prethodnih, više upućeni i uključeni u proces pružanja podrške od strane škole njihovoj deci, i, iako zadovoljni, gledaju na prakse koje nude škole sa kritičkog stanovišta. U grupi 4 nije održan intervju sa roditeljem, kao što je napomenuto u uvodu rezultata istraživanja. Kod pomenutih roditelja iz grupe 1, 2 i 3 evidentno je da, osim ispunjavanja formalnosti poput obaveštavanja roditelja i davanja saglasnosti za IOP-e, ne postoji suštinska uključenost. Roditelj iz grupe 1 nije upoznat sa merama, ciljevima i aktivnostima iz IOP-a po kom njegovo dete pohađa nastavu. Roditelji iz grupe 1 i 2 izveštavaju o potpunom poverenju u školskog psihologa kada je u pitanju obrazovanje njihove dece i ističu da im je najvažnije da su obavešteni o svemu što se dešava, dok za konkretne mere koje treba da se sprovode smatraju da nemaju dovoljno vremena niti znanja da bi mogli da doprinesu njihovom unapređenju. Roditelji iz grupe 1, 2 i 5 su i pre pohađanja osnovne škole bili upoznati sa tipovima podrške koja se može pružiti njihovoj deci, budući da su njihova deca tu podršku primala i tokom pohađanja predškolskih ustanova. Roditelj iz grupe 5 je ujedno i vaspitač po profesiji, što je u značajnoj meri unapredilo njegovo znanje i uključenost u pripremu i primenu IOP-a. Prema roditeljima, reputacija i prakse škole nisu bile presudne da bi dete pohađalo određenu školu, već blizina škole. Roditelji iz grupe 1, 2, 3 i 6 smatraju da su im deca veoma dobro prihvaćena u školi i da nije bilo nikakvih izazova tokom njihovog školovanja, te da njihova deca imaju dobre i razvijene socijalne odnose u odeljenju. Roditelj iz grupe 5 smatra da je dete dobro prihvaćeno u školi, ali da uvek ima zadirkivanja od strane drugih učenika. Roditelj iz grupe 1 nije upoznat sa tipovima obrazovne podrške koja se može pružiti detetu, a primetno je i nepoznavanje termina IOP; on ga shvata kao „lakši program“, što je takođe slučaj i u grupi 3. S druge strane, roditelj iz grupe 2 pokazuje viši nivo upoznatosti sa obrazovnom podrškom i vrstama IOP-a. Roditelji iz grupe 1, 2 i 3 nisu upoznati sa postojanjem STIO, već je ključna osoba kojoj se obraćaju kada im je potrebna informacija školski psiholog; u grupi 1 i direktor je veoma uključen. Roditelji iz grupe 5 i 6 su veoma upoznati sa radom STIO i praksama škole vezanim za izradu i sprovođenje IOP-a. Roditelj iz grupe 1 je posebno zadovoljan

podrškom i zbog činjenice da je detetu omogućen lični pratilec, što je slučaj i u grupi 6. Čak i kada je bilo nekih administrativnih problema u vidu nedostatka dokumentacije, roditelji iz grupe 1 i 2 su imali punu podršku škole i opštine da nabave i dostave dokumentaciju, što nije primetno u drugim grupama. Roditelji iz grupe 1, 2 i 3 se slažu da nije bilo nikakvih poteškoća u primeni IOP-a, da je urađeno sve što je bilo u mogućnosti škole i najvišom ocenom ocenjuju njenu angažovanost. Roditelji iz svih grupa (osim grupe 4 u kojoj nije bilo intervjua sa roditeljem) itekako vide dobiti od primene IOP-a. Najveća dobit im je što se deca nalaze u sredini koja stimuliše njihov razvoj, što se obrazuju prema redovnom programu i što imaju podršku škole da nastave obrazovanje. Roditelj iz grupe 2 navodi da je posebno zadovoljan zbog činjenice da je dobio sugestije da upiše dete u specijalnu školu, ali da je, zahvaljujući savetima psihologa iz lokalnog doma zdravlja, ipak upisao dete u redovnu školu, što je veoma pozitivno uticalo da njegov razvoj. Sa tim se slažu i roditelji iz grupe 5 i 6, koji su u određenoj meri zadovoljni podrškom škole (ali ne i IRK) i koji demonstriraju visok nivo upućenosti i uključenosti u proces pripreme, izrade i sproveđenja IOP-a. Ipak, roditelj iz grupe 5 smatra da je dobra saradnja sa školom isključivo proizvod njegovog zalaganja, te, da nije njegove upornosti i istrajnosti, saradnja bi bila samo „mrtvo slovo na papiru“. Roditelji iz grupe 6 su ostvarili mogućnost angažovanja ličnog pratioca, za kog smatraju da u značajnoj meri doprinosi kvalitetu primene IOP-a, pa samim tim i napredovanju njihove dece.

Članovi IRK. Kada su u pitanju članovi IRK, nalazi istraživanja pokazuju da se ne mogu doneti zaključci koji ukazuju na bolje prakse IRK u grupama 3, 4 i 5 u odnosu na prakse IRK iz grupe 1, 2 i 3. Naprotiv, rezultati pokazuju da pojedine IRK, poput one iz grupe 1, imaju bolju organizaciju, stavove i praksu u slučaju donošenja individualnog plana podrške koji je osnova za IOP 2 u odnosu na IRK iz grupe 6. U skladu sa tim, postoje i velike razlike u funkcionisanju IRK. Na primer, IRK iz grupe 1 uvek vrši terenske posete i nema stalnu radnu prostoriju, dok kod drugih IRK to nije slučaj, mada mnoge IRK, poput onih iz grupe 5 i 6, navode funkcionalne probleme sa prostorijama (neprilagođene za postupak procene). Izlazak na teren predstavlja organizacioni problem za IRK iz grupe 3 i 4 budući da nemaju rešeno pitanje prevoza, kao i u slučaju IRK iz grupe 6, kojoj nedostaju i tehnička sredstva (računar). Važno je naglasiti da su predstavnici IRK iz grupe 1 i 2 bili deo projekta koji su sproveli Centar za socijalnu politiku i UNICEF, za koji smatraju da je veoma pozitivno uticao na njihovu praksu, što se pokazalo i u ovom istraživanju. Članovi IRK iz grupe 5 i 6 su pohađali obuke u organizaciji Centra za socijalnu politiku, za koje smatraju da su im veoma značile. Takođe, članovi IRK iz svih grupa svedoče da se u velikoj meri oslanjaju na školsku dokumentaciju, i to uvek na: pedagoški profil, dokaz o primenjenim merama individualizacije, IOP 1 i evaluaciju IOP-a 1, koji se smatraju dokazima o postupnosti preduzetih koraka, zatim mišljenje učitelja ili pedagoga, a često se koristi i medicinska dokumentacija. Članovi IRK iz grupe 1 uvek posećuju škole koje im se obrate, tj. rade na terenu, pa imaju uvid i u neka druga dokumenta, ako se ispostavi da su od važnosti, i u većoj meru uključuju dete u proces procene. IRK iz grupe 6 kao izazov u radu navodi situacije kada nastavnici prilagođavaju nastavu, ali bez vođenja dokumentacije, što je onda prepreka u ostvarivanju prava na IOP 2. Ista IRK smatra da je potrebno definisati prateću dokumentaciju za različite vrste zahteva kako bi se sprečilo prolongiranje procesa zbog nepotpune dokumentacije. Sve IRK se ponekad konsultuju i sa osobom od poverenja. Aktivnost deteta zavisi od pojedinačnog slučaja, mada IRK iz grupe 1 u većoj meri sarađuje sa detetom upravo zbog stalnog rada na terenu.

Saglasnost za IOP 2 se ne daje ukoliko nema dokaza o sproveđenju IOP-a 1, mada postoje slučajevi kada se daje saglasnost za IOP 2 i kada nije bilo primene IOP-a 1 – u slučajevima kada je dete sa ozbiljnim smetnjama u razvoju, što potkrepljuje obimna medicinska dokumentacija i što je zabeleženo kod svih članova IRK. U jednom ili dva slučaja IRK je prošle godine preporučivala i izmenu nastavnog plana u grupama 1, 2 i 6, dok u grupi 3 nijednom nije preporučivana izmena nastavnog plana. U grupi 1 se desi da IRK preporuči i specijalnu školu kada roditelji insistiraju da deca pohađaju specijalnu školu (romski učenici). U grupi 2 član IRK svedoči da je to jedan od razloga zbog kojih dolazi do neslaganja sa roditeljima, mada oni uspevaju da ubede roditelje da dete ne upisuje specijalnu školu. Često se dešava da dolazi do različitih mišljenja između IRK i učesnika – tu je važno napomenuti da IRK donosi mišljenje, a ne rešenje koje nije obavezno, tj. IRK preporuči mere u IPP, ali ono nije obavezujuće; dešava se da roditelji ne prihvataju ono što je napisano ili da prihvate, ali ne realizuju predložene mere. Ovo je izazov koji se pojavljuje u svim IRK iz svih grupa.

Što se tiče poteškoća u proceni deteta, IRK iz grupe 1 kaže da je ponekad teško da proceni koliko je za dete dobro da radi prema IOP-u 2, odnosno da li je zahtev za IOP posledica toga što škola ima poteškoće u ocenjivanju datog učenika ili je to zaista u interesu deteta. Desi se da se IRK konfrontira sa školom kojoj potom preporuči da ipak probaju još neke mere, pa tek onda podnesu zahtev za IOP. IRK iz grupe 4 smatra da se škole generalno susreću sa izazovom podele nastavnika oko dva suprotstavljenia stava: ili će ceo aktiv zauzeti stav da detetu sa teškoćama koje zahtevaju izmenu standarda „poklanjaju dvojke“ kako bi ono prelazilo iz razreda u razred bez pokretanja procedura i izrade pedagoške dokumentacije koju podrazumeva IOP 2, ili će se upustiti u izradu IOP-a i raditi pažljivo na njemu ako procene da je to najbolje za dete. Još jedna poteškoća, koja se primećuje u svim grupama, jeste što se dešava da je dostavljena dokumentacija loša, kao posledica toga što je pripremana na brzinu i bez stvarnog cilja da se pomogne učeniku; tada je ta dokumentacija beskorisna, što otežava proces procene deteta. Članovi IRK iz grupe 4 situacije u kojima oni sami nemaju jasne norme u vezi sa tim kada se koja mera prepisuje smatraju ključnim sistemskim problemom, posebno zbog toga što, kada se obrate Ministarstvu, odgovor najčešće izostaje. IRK iz grupe 3, 5 i 6 veći izazov predstavlja njihova preopterećenost, a kod grupe 3 i organizacioni problemi (pitanje prostora, finansiranja i tehničke opremljenosti). Zbog prevelikog broja zahteva (u slučaju IRK iz grupe 6 – i do 140 zahteva godišnje) IRK iz grupe 5 i 6 smatraju da je veoma teško odgovoriti na sve zahteve u propisanom roku, što je primećeno i iz ugla zaposlenih u školi iz istih grupa. IRK iz grupe 1 uglavnom postiže da odgovori na sve zahteve koji im stižu; ponekad se desi „vanredna situacija“, što je ujedno i jedini organizacioni izazov – ako je neko od članova bolestan ili ako nisu imali dodeljenog koordinatora iz opštine. IRK iz grupe 2 i 4 takođe svedoče o veoma velikom broju zahteva koji pristižu i nemogućnosti da odgovore na sve u predviđanom roku, te u grupi 2, na primer, postoji ideja o formiranju još jedne komisije na nivou opštine, posebno zbog činjenice da IRK u svom radu ne obuhvataju samo škole sa svoje opštine, već i druge škole – npr. kada roditelj podnese zahtev da mu se dete školuje u nekoj školi koja nije u opštini ili kada dete upiše školu u drugoj opštini zahtev za IOP se podnosi IRK sa čije teritorije dolazi dete.

Ponekad se dešava da dođe do neslaganja članova IRK o predloženim merama, ali se oni vrlo brzo usaglase, što je primetno u svim grupama. Zajedničko mišljenje IRK je uvek proizvod zajedničkog rada.. Što se tiče povremenih članova, evidentne su različite prakse,

pa tako IRK iz grupe 1 i 4 ne uključuju privremene članove, dok IRK iz grupe 2 uvek ima privremene članove.

Praćenje realizacije mera je oblast koja nije sastavni deo rada IRK, osim IRK iz grupe 3. Praćenje realizacije mera iz predloženog IPP se ne sprovodi ni na jedan formalan način, već kroz neformalnu saradnju sa školama, što je situacija prepoznata u grupama 1 i 2. Neke informacije dobijaju zato što su u stalnom kontaktu sa školama i tada saznavaju da, npr. sami roditelji ne preduzimaju mere iako su bili saglasni sa njima i obećavali da će npr. odvesti decu na predviđene preglede. Iako je u pravilniku o IRK navedeno da postoji odgovorna osoba za realizaciju mera iz IPP, to se u praksi ne dešava zbog toga što ni u jednom aktu ne piše da postoji obaveza IOP tima da izveštava IRK o sprovodenju mera, kao ni način da se oni na to obavežu. Uloga IRK se završava onog trenutka kada se usvoji IPP; međutim, IRK iz grupe 3 navodi da je uključena u proces revidiranja i praćenja IPP. IRK iz grupe 1 nekada dobije zahtev da utiče na roditelje kako bi sprovodili predložene mere onda kada škola to ne uspeva, pa se po tome obaveštavaju o sprovodenju mera.

Problem je i nedostupnost mera koje IRK treba da prepiše; prakse IRK se razlikuju, te one iz grupe 1, 2, 3 i 6 prepisuju mere iako nema mogućnosti da se one ostvare (sa ciljem da se prepozna njihova potreba), dok IRK iz grupe 4 ne prepisuje mere za koje smatra da su potrebne jer misli da im sredstva neće biti odobrena. IRK iz grupe 5 i 6 smatraju da bi bilo dobro kada bi postojala lista usluga i resursa dostupnih na nivou opštine, eventualno i privatnog sektora.

I u situacijama kada se desi da je potreba za podrškom izazvana delovanjem jednog sistema, prema mišljenju svih grupa članovi IRK sve aktivnosti treba da rade zajedno jer dokle god se ne uradi kompletna procena oni ne mogu biti sigurni da li je detetu potrebna podrška samo iz jedne oblasti. Na primer, često se desi da IRK otkrije da je potrebna podrška i na nekim drugim nivoima. Time treba da se bavi IRK u punom sastavu, jer, po mišljenju članova IRK, ne može sam učitelj ili nastavnik da proceni ako je detetu potrebna podrška iz različitih sistema. Sa tim se slažu IRK iz svih grupa.

SARADNJA

Direktori. Saradnja nastavnika, učitelja i stručne službe se odlično ocenjuje u svim školama. Kada je u pitanju saradnja sa roditeljima, direktori iz grupe 1 i 2 smatraju da u saradnji nema nikakvih poteškoća osim činjenice da su roditelji vrlo slabo zainteresovani i motivisani da sarađuju sa školom – kao razlog se navodi činjenica da roditelji u velikom broju dolaze iz marginalizovanih grupa, pa nedovoljno vrednuju obrazovanje i preokupirani su drugim životnim pitanjima, dok u grupi 3 postoje izazovi u davanju saglasnosti za izradu IOP-a, što je primećeno i u grupama 5 i 6. Glavni razlozi za nesaglasnost roditelja, prema rečima direktora, su njihova bojazan da će učenici zbog IOP-a biti „obeleženi“ ili roditelji negiraju ozbiljnost poteškoća sa kojima se njihova deca susreću. Osim par roditelja koji su intenzivno i svakodnevno uključeni u život škole, direktori iz grupe 1 i 2 smatraju da je uključenost ostalih veoma niska i pored težnje škole da ih što više zainteresuje. I direktori iz grupe 4, 5 i 6, koji pripadaju velikoj gradskoj sredini, izveštavaju o veoma slaboj saradnji sa roditeljima; ima izuzetaka zbog činjenice da školu upisuju i učenici prosečnog socioekonomskog statusa, te su roditelji obrazovaniji i spremniji da se uključe u rad škole. Međutim, pitanje niske ili visoke uključenosti roditelja se ne odražava na davanje saglasnosti za IOP, budući da se ono pojavljuje u školama iz grupe 3, 5 i 6. Sve škole ističu dobru saradnju sa predstavnicima lokalne vlasti, kao i sa centrom za socijalni rad i domom zdravlja, dok sa civilnim ili privatnim sektorom različito sarađuju. Ipak, škola iz grupe 5 ne ostvaruje veću saradnju sa centrom za socijalni rad, osim u slučaju ostvarivanja prava na dečiji dodatak. Dok škola iz grupe 1 ne ostvaruje saradnju sa civilnim sektorom, škola iz grupe 2 navodi primere u kojima im je presudna bila podrška lokalne organizacije civilnog društva (OCD) u obučavanju nastavnika za primenu i praćenje IOP-a, a škola iz grupe 3 sporadično sarađuje sa OCD. Kada je u pitanju saradnja sa IRK, direktori iz svih škola, osim škola iz grupe 5 i 6, navode odličnu saradnju, dok je škola 4 poboljšala saradnju sa IRK u poslednje vreme budući da IRK sada revnosnije odgovara na zahteve škole. Škola iz grupe 6 je imala otežanu saradnju sa IRK zbog njihovog kasnog reagovanja (npr. jedno dete je tek u osmom razredu pred maturu bilo pozvano na procenu IRK iako je škola u oktobru tražila procenu), što se u poslednje vreme popravilo, dok direktor iz grupe 5 smatra da su članovi IRK, po njihovom mišljenju, podložni uticajima roditelja (što je potvrđeno i od strane IRK koja izveštava da nikad ne donosi mišljenje koje je protivno onom što roditelji traže) koji ne žele IOP, već žele da minimalizuju probleme deteta.

Ono što se najviše zamera u čitavom procesu uvođenja i sprovođenja inkluzivnog pristupa obrazovanju jeste nerešeno pitanje pedagoških asistenata, kao i nemogućnost škola da angažuju defektologe ili logopede, posebno u velikim školama, odnosno modela njihovog finansiranja, čije bi rešavanje veoma doprinelo i olakšalo nastavnicima da se ravnomerno posvete svim učenicima u školi, sa IOP-om ili bez. Škole iz grupe 1 i 2 sudonekle ipak pronašle način da obezbede barem neku podršku nastavnicima, pa tako redovno konkurišu kod Nacionalne službe za zapošljavanje za pripravnike koji, po njihovim rečima, donekle zamenjuju ulogu pedagoških asistenata, dok je škola iz grupe 4 otvorena za zainteresovane stažiste. U školi iz grupe 6 postoje „lični asistenti“, odnosno osobe koje finansiraju sami roditelji, a koje pomažu učenicima sa smetnjama u razvoju, dok u grupi 2

i 3 sami roditelju vrše ulogu ličnog pratioca. U grupi 5 svi učenici sa IOP-om 2 imaju ličnog pratioca, a škola ima i defektologa i pedagoškog asistenta koji u velikoj meri unapređuju saradnju sa školskim akterima, kako u unapređenju kompetencija nastavnika da pružaju podršku učenicima, tako i u saradnji sa roditeljima, posebno onima iz marginalizovanih grupa sa kojima pedagoški asistenti ostvaruju komunikaciju na terenu.

Stručni saradnici. U svim grupama ispitanika postoji razvijena saradnja škola sa centrima za socijalni rad (u većem ili manjem obimu), IRK i domovima zdravlja, dok je saradnja sa drugim akterima poput OCD ili udruženja koja pružaju pomoć u bilo kom obliku slabije razvijena u grupama 1 i 3. Takođe, što se tiče saradnje između stručne službe i nastavnika, situacija je takođe različita: postoji izražena nesaradnja u grupi 1, zatim osrednja saradnja u grupi 2, dok je u grupi 3 saradnja stručne službe i nastavnika dobra, što je takođe slučaj u školama iz grupe 4, 5 i 6. U školama iz grupe 3 i 5 stručni saradnici su veoma angažovani u unapređenju kapaciteta nastavnika za primenu inkluzivne obrazovne prakse, dok se u školama, poput grupe 1, ta saradnja otežano odvija i podrazumeva medijaciju direktora. Saradnja škola sa IRK je takođe neujednačena, tako da u grupi 1, gde je stručni saradnik ujedno i član IRK, ta je saradnja na najvišem nivou, dok je primetna nešto lošija saradnja između IRK i škola u grupama 5 i 6, pre svega zbog kasnog reagovanja IRK na zahtev škole. Kada je u pitanju saradnja sa roditeljima, sve škole izveštavaju da su roditelji veoma slabo uključeni u aktivnosti vezane za IOP, sa izuzetkom roditelja iz grupe 5 koji je po struci vaspitač, te je i po prirodi posla veoma uključen u implementaciju IOP-a (mada stručni saradnik smatra da je to izolovan slučaj), a i u grupi 6 roditelj je uključen i upućen (štaviše, prati literaturu i zakonodavstvo iz oblasti ikluzivnog obrazovanja i pohađao je niz obuka i seminara na tu temu). U školama iz grupe 3, 5 i 6 primetan je problem nedavanja saglasnosti roditelja za primenu IOP-a, što stručni saradnici smatraju posledicom toga jer roditelji ne žele da priznaju da imaju problem ili ne žele da im dete bude „etiketirano“. Tako se, na primer, u grupi 6 samo romski učenici obrazuju prema IOP-u 1, dok se u grupi 5 pojavljuje jedna vrsta stigmatizacije učenika koji imaju IOP 1; postoji uverenje da samo učenici iz depriviranih sredina koriste IOP, što se odražava na to da roditelji ne žele da daju saglasnost, te se u školi za učenike za koje nastavici procene da je potrebno primenjuje individualizovana nastava bez vođenja zvanične dokumentacije. Stručni saradnici iz grupe 5 i 6 primećuju, što su potvrdili i članovi IRK, da je prilagođavanje završnog ispita značajna motivacija za roditelje da prihvate primenu IOP-a 2. U grupama 3 i 6 primetni su stavovi stručnih saradnika o lošim zakonskim rešenjima po kojima roditelj odlučuje da li će učenik ići u redovnu ili specijalnu školu, što smatraju da može biti i na štetu sopstvenog deteta.

Odeljenjske starešine. Saradnja sa roditeljima zavisi od roditelja, po mišljenju odeljenjskih starešina. Na primer, odeljenjski starešina iz grupe 1 navodi da sa jednom porodicom ostvaruje dobru saradnju, a sa drugom nema saradnje, jer se roditelji ne odazivaju na pozive. Dok odeljenjske starešine iz grupe 1 i 4 nemaju izazove u pribavljanju saglasnosti roditelja za sprovođenje IOP-a, situacija je u grupama 2 i 3 drugačija – postoje primeri kada roditelji ne žele „da obeleže dete“, odnosno ne uvažavaju prednosti koje sprovođenje IOP-a ima za njihovo dete. Ista situacija je primetna u školama iz grupe 5 i 6, kada roditelji odbijaju da primenjuju IOP (npr. iz intervjuja sa roditeljem iz grupe 5 se primećuju osuđujuće reakcije okoline na IOP kao na nešto što „imaju samo Romi“), kao i da negiraju potrebu za dodatnom podrškom koje njihovo dete, prema proceni škole, ima. S druge strane, odeljenjski starešina iz grupe 5 navodi veoma dobru saradnju sa pojedinim

roditeljima, koji su, prema njegovim rečima, višeg nivoa obrazovanja, što utiče i na nivo njihove uključenosti u proces pružanja podrške detetu. Ipak, u ovoj školi je izostala dobra saradnja sa IRK, pa škola sarađuje putem neformalnih kanala i na taj način ostvaruje podršku. Ostale odeljenjske starešine uglavnom nisu upoznate sa delovanjem IRK. U grupi 2 odeljenjski starešina se susreo sa problemom da roditelj nije želeo da primeni predviđene mere iz IOP-a, što je uticalo na nedostatak njegovog napretka – po rečima odeljenjskog starešine dete svakim danom nazaduje u školi.

Roditelji. Roditelji iz svih grupa uglavnom ističu dobru saradnju sa školom (osim grupe 4 gde nije bilo intervjua sa roditeljem), mada treba uzeti u obzir činjenicu da su škole bile slobodne u izboru sagovornika. Roditelji u grupama 1, 2 i 3 su zadovoljni reakcijom škole, sa kojom su i najviše sarađivali, dok roditelji iz grupe 5 i 6 navode primere saradnje i sa udruženjima i OCD kojima su se sami obraćali, te osrednje ocenjuju saradnju sa školom – ima nastavnika koji se veoma uključuju i pružaju podršku učenicima, ali ima i onih koji to ne žele da rade. Roditelj iz grupe 5 smatra da bez samoinicijativnog zalaganja ne bi postigao rezultate u podršci detetu, te da je saradnja i otvorenost škole samo deklarativna, jer bez truda i insistiranja ne bi mnogo postigao. Roditelj iz grupe 5 smatra da nedostaje saradnja između učitelja i predmetnih nastavnika, te da je to potrebno unaprediti. Kada je u pitanju saradnja sa IRK, roditelji iz grupe 1, 2 i 3 su veoma zadovoljni, dok su se roditelji iz grupe 5 i 6 suočili sa raznim izazovima u radu sa IRK. Na primer, roditelj iz grupe 6 smatra da je rad IRK nedovoljno jasan, a kao glavnu zamerku ističe sposobnost IRK da proceni detetove potrebe, koja je upitna, jer se prvenstveno vodi lekarskom dijagnozom, a ne jakim stranama i potrebama deteta.

Članovi IRK. IRK ostvaruje dobru saradnju sa školama iz grupe 1, 2, 3 i 4. U grupama 5 i 6 postoje problemi u vidu neblagovremenog reagovanja IRK na zahteve škola; ispitanici IRK iz ovih grupa su to prepoznali u domenu velikog broja zahteva koji im pristižu, ali bez eksplicitnog stava o kašnjenju rešenja kao problemu u saradnji sa školama. Svi IRK dobro sarađuju sa svim članovima – zajedničko mišljenje je uvek proizvod zajedničkog rada. Uglavnom imaju dobru saradnju sa roditeljima, nema prigovora na mišljenje (u grupi 6, na primer jedan prigovor), a kao problem navode činjenicu da ne postoji obaveza roditelja da predložene mere iz IPP zaista i primene. Ipak, IRK iz grupe 5 navodi da uvek donosi mišljenje koje roditelj želi. Ono što je primetno kao izazov u radu u grupe 5 je da roditelji, više nego u drugim grupama, koriste usluge privatnika u zdravstvenom sektoru čiji nalazi, po mišljenju člana IRK, nisu pouzdani, te mogu dovesti do propuštanja ranih intervencija koje bi bile veoma značajne za dete. Kao izazov u radu, IRK prepoznaju činjenicu da imaju mnoštvo pomešanih funkcija: procena, procena nečije procene i davanje preporuke za potrebnu podršku podrške. Po mišljenju člana IRK iz grupe 5, samo poslednja navedena funkcija bi trebalo da bude funkcija IRK; dodatni izazov je i to što škole dodeljuju novu, problematičnu ulogu, a to je uloga arbitra ili medijatora u odnosu između škole i roditelja. Takođe, izazov u radu je i to što članovima IRKto nije redovan posao, već imaju i druge poslovne obaveze, što predstavlja organizacioni problem. Član IRK iz grupe 1 smatra da se u praksi dešava da zbog komplikovane procedure same škole ne preuzimaju aktivnosti kako bi se ostvarile neke mere na koje učenici imaju prava. Na primer, sprovođenje prava na besplatnu ekskurziju - da bi se to ostvarilo, škola mora potrebna sredstva da stavi u finansijski plan, pa da obračuna i da potražuje od opštine na ime deteta tu svotu; ali, škola to ne odrađuje jer je komplikovano pošto se finansijski obračun radi za kalendarsku

godinu, a ne za školsku, što znači da mora da se planira godinu dana unapred i iznos i dete koje bi išlo na ekskurziju i da se za njega potražuju pare. Takođe, ako se desi da to dete ne ode na ekskurziju, umesto njega ne može niko drugi, jer se to pravo dodeljuje po imenu i prezimenu i škole „neće sebi da komplikuju život“. Takođe, dešava se da nakon završenog procesa roditelj ne preuzme mišljenje IRK.

Saradnja sa roditeljima u postupku procene je dobra; međutim, ima puno situacija u kojima odlično sarađuju dok traje proces procene i saglasni su sa predloženim meraima, ali ih posle ne realizuju, i to se sporadično pojavljuje u svim grupama. Razlog za to u grupi 1 se vidi u nezainteresovanost roditelja, neobrazovani su i ne vide ozbiljnost problema, dok u grupama 5 i 6 članovi IRK smatraju da roditelji zapravo ne žele da priznaju problem ili da se suoče da teškoćama koje njihovo dete ima, što je prepoznato i u grupi 6. IRK iz grupe 1 ima dobro iskustvo rada sa roditeljima prilikom prikupljanja podataka, što misli da je i posledica toga što IRK odlazi na teren. U grupama gde se pojavljuje izazov sa davanjem saglasnosti na IOP (grupe 3, 5 i 6), članovi IRK smatraju da je prilagođavanje završnog ispita snažna motivacija za roditelje.

Izveštavanje o radu IRK obavlja koordinator: on šalje izveštaj opštini, školskoj upravi i Ministarstvu, a izveštaj govori o broju predmeta, o vrsti predloženih mera podrške, itd. Povratne informacije ne dobijaju. Dešava se da u izveštajima preporučuju nove usluge za učenike, tj. usluge koje se ne koriste u opštini, kako bi se na nivou opštine prepoznala potreba za ovim uslugama. Izveštaji se ne koriste u smislu da se oni „ukrštaju“ i koriste kao podaci za unapređenje politika, mada je to bio deo aktivnosti u projektu UNICEFA sa Centrom za socijalne politike (CSP). Jedan od ciljeva projekta je bio da se izmeni pravilnik o radu IRK, što je potreba koju prepoznaje i IRK iz grupe 6. Kao što je napomenuto, IRK iz grupe 1 i 2 su uključene u navedeni projekat, dok je IRK iz grupe 5 i 6 sarađivao sa CSP. Saradnja sa Zajedničkim telom za podršku radu i koordinaciju i nadzor nad radom IRK ne postoji, postoji samo saradnja sa drugim IRK uglavnom preko pomenutog projekta.

Mere u IPP skoro nikada ne obuhvataju privatni sektor ili OCD; IRK bi značilo da imaju predlog potencijalnih mera iz privatnog sektora koje bi eventualno mogli da preporuče (u grupi 5), kao i listu mera i resursa koji su dostupni na nivou opštine (grupa 6). IRK uglavnom nemaju mogućnost za stručno usavršavanje, osim IRK iz grupe 1, 2 i 6 koji su preko projekata tu mogućnost ostvarili. Centar za socijalnu politiku se pojavljuje kao jedina organizacija koja je IRK obezbedila obuke.

PRILAGODAVANJE NASTAVE ZA UČENIKE SA POSEBNIM OBRAZOVnim POTREBAMA

Direktori. Svi direktori smataju da škola primenjuje prakse prilagođavanja nastave i pre usvajanja zakonskih obredbi koje su se ticale izrade i sproveđenja IOP-a. U grupi 1 direktor ističe da ima nastavnika koji nerado prihvataju dužnosti koji se odnose na prilagođavanja i/ili primenu IOP-a, ali da se uz podršku stručne službe stvari ipak rešavaju u korist učenika. U svim školama direktori smatraju da, manje-više, ima nastavnika koji ili nemaju pozitivan stav prema inkluzivnim obrazovnim praksama, ili su u pitanju nastavnici koji ne žele da menjaju svoj metod rada. Takođe, svi direktori smatraju da je u prilagođavanju nastave potrebno pružiti i podršku stručnjaka, posebno za učenike koji imaju ozbiljnije fizičke i mentalne smetnje. Direktor iz grupe 5 smatra da na ovaj način koncipirano inkluzivno obrazovanje dovodi do situacije gde svi gube, ali ujedno smatra da škola mora da na sve načine pokuša da što bolje primenjuje inkluzivne obrazovne prakse.

Stručni saradnici. U svim školama stručni saradnici izveštavaju o praksama prilagođavanja nastave koja se vršila i pre zakonom uvedenog inkluzivnog pristupa obrazovanju, ali bez administrativnog dela, odnosno dokumentacije. U školama se prilagođava kako nastava, tako i fizički prostor, odnosno stvaraju uslovi koji omogućavaju lakše pohađanje nastave. Takođe, zajedničko školama iz svih grupa je da se učitelji prepoznaju kao kompetentniji za prilagođavanje nastave, te da se učenici susreću sa izazovima prilikom prelaska na predmetnu nastavu. Pri prilagođavanju nastave izazov je, prema rečima stručnog saradnika iz grupe 3, a što je primetno i u grupi 2, da se prilagođavanjem i primenom IOP-a učenik „ne obeleži“, što je u slučaju grupa 3, 5 i 6, jedan od razloga zašto roditelji odbijaju primenu IOP-a. Stručni saradnici iz svih grupa ističu teškoće nastavnika da se u toku časa posvete svim učenicima, a posebno onima koji se obrazuju po IOP-u. Škola iz grupe 5 ističe da bez podrške defektologa ne bi bili uspešni u prilagođavanju nastave, budući da im je defektolog pomogao da diferenciraju nastavu, kao i da unaprede svoje kapacitete i kapacitete nastavnika. Veliki je značaj u ovoj grupi što postoji i pedagoški asistent, a ova škola u najvećoj meri koristi i vršnjačku podršku učenika. Veliki značaj podrške defektologa i pedagoškog asistenta ističe i škola iz grupe 6.

Odeljenjske starešine. Što se tiče dobiti od prilagođavanja, odnosno individualizacije nastave, odeljenjske starešine iz grupe 1, 2 i 4 je uglavnom vide u tome što učenici mogu da polažu predmete, ali ukazuju da drugi učenici „ispaštaju“ zbog toga. U grupi 5 se ističe da je glavna dobit motivacija – kada dete oseti da može da postigne više, dobijeno samopouzdanje ga gura napred. Ključna stvar u individualizaciji nastave je davanje povratnih informacija, čime se predupređuje potencijalno nezadovoljstvo drugih učenika. Tako odeljenjski starešina iz grupe 5 uvek obrazlaže zašto je učenik dobio određenu ocenu, čime se izbegava animozitet druge dece koji bi proizašao iz poređenja. U grupi 3 odeljenjski starešina je veoma posvećen prilagođavanju nastave, o čemu svakodnevno razgovara sa stručnim saradnicima.

Roditelji. Roditelji iz grupe 1, 2 i 3 su upoznati sa prilagođavanjem nastave na nivou „olakšanih zadataka“, dok roditelji iz grupe 5 i 6 pokazuju punu informisanost i upućenost u procese prilagođavanja nastave u školi. U grupi 6 roditelj iskazuje zadovoljstvo saradnjom sa školom i nastavnicima po pitanju prilagođavanja nastave, ističući veliki doprinos personalnog asistenta kog njegovo dete ima. Roditelj iz grupe 5 smatra da je podrška pojedinih nastavnika koji su probudili želju i motivaciju deteta bila veoma značajna, ali da to nije slučaj kod svih nastavnika.

ZAVRŠNI ISPIT I UČENICI KOJI SE OBRAZUJU PO IOP-U

Direktori. Škole iz svih grupa osim grupe 3 su izvestile o praksama prilagođavanja završnog ispita za učenike koji se obrazuju prema IOP-u. U školi iz grupe 3 je došlo do prilagođavanja uslova (uvećan font, pratilac koji čita tekst zadatka, obezbeđivanje više vremena za izradu testa, obezbeđivanje posebne prostorije) u kojima se završni ispit polaže. U školi iz grupe 1 završni ispit se prvi put prošle godine prilagođavao učenicima koji su imali IOP – nastavnici su pripremali posebna pitanja za te učenike u skladu sa onim što je rađeno po IOP-u, test se pripremao kao za sve učenike, dok se posebni testovi drže u odvojenim kovertama. Što se tiče poteškoća sa prilagođavanjem završnog testa, jedan primer svedoči o niskoj uključenosti, ali i informisanosti roditelja o značaju završnog ispita za završetak osnovnog i nastavak srednjeg obrazovanja – kada jedan od učenika sa IOP-om nije došao u školu na polaganje drugog dela testa zato što ga je tog dana roditelj odveo da radi sa njim (cepanje drva). Međutim, škola se organizovala i otišla do porodice, pronašla učenika i dovela ga u školu kako bi polagao i drugi deo završnog ispita. Još jedna prepreka u prilagođavanju završnog ispita u grupama 1 i 2 bilo je negodovanje nastavnika koji su morali da prave posebna pitanja za ove učenike, ali su ih posle reakcije direktora napravili. U grupama 4, 5 i 6 nije bilo većih problema u implementaciji prilagođenog završnog ispita, osim činjenice da je u grupama 5 i 6 kasnila podrška IRK.

Što se tiče saradnje sa srednjim školama, ta saradnja je u svim grupama (u manjoj ili većoj meri) fokusirana na informisanje nastavnika iz srednjih škola o bitnim aspektima učenja učenika koji su se obrazovali po IOP-u, odnosno na prenos potrebne dokumentacije pri upisu, dok druge vrste saradnje nema. Ipak, škole iz grupe 3 i 5 ističu da ta saradnja mora biti intenzivnija. U grupama 5 i 6 generalna saradnja sa srednjim školama je nešto razvijenija, jer škole poput one iz grupe 6 organizuju različite zajedničke događaje u cilju upoznavanja učenika sa srednjim školama, dok škola iz grupe 5 organizuje profesionalnu orientaciju u saradnji sa srednjim školama – mada, kada je u pitanju podrška učenicima koji se obrazuju po IOP-u, ta je saradnja slaba i skoro da ne postoji.

Stručni saradnici. U svim školama stručni saradnici su veoma uključeni u proces prilagođavanja završnog ispita, osim u grupi 3 gde ne postoji proces prilagođavanja završnog ispita, već prilagođavanje uslova za završni ispit (za slabovidog učenika uvećana slova testa, npr.). Što se tiče škola koje su prilagođavale pitanja za završni ispit, u grupama

1 i 4 nastavnici su sami osmišljavali pitanja u koja niko nije imao uvid, dok su u grupi 6 pitanja slali na odobrenje Ministarstvu. Što se tiče saradnje sa srednjim školama, različite su prakse škola – tako u grupi 1 ne postoji razvijena saradnja, dok se u grupama 2, 3 i 6 ova saradnja ogleda u telefonskim razgovorima ili održavanju informativnih sastanaka nastavnika iz srednjih škola o IOP-ima koje su imali učenici koji su upisali školu.

Odeljenjske starešine. Odeljenjske starešine su uključene u prilagođavanje završnog ispita u situacijama kada je njihov predmet jedan od predmeta koji se polaze na završnom ispitu, kao u grupi 1 i 2. Prilagođavanje završnog ispita izgleda tako što se izrađuju posebni testovi za učenike, o čemu su odeljenjske starešine uglavnom upućene u svim grupama. U grupi 1 ne postoji neki posebni vid pripreme učenika sa IOP-om osim redovnog sprovodenja IOP-a, ne koriste se posebna nastavna sredstva ili assistivna tehnologija. Odeljenjski starešina iz grupe 1 je svestan da učenici sa IOP-om na završnom ispitu nisu savladali osnovno gradivo; razlog za to je što jedan od učenika nije redovno dolazio u školu, a učenici su inače nezainteresovani i nemaju volju i želju da uče, po njegovim rečima. U grupi 2 odeljenjski starešina je održavao časove dopunske nastave kao vid pripreme za završni ispit i zadovoljan je rezultatima. Odeljenjski starešina iz grupe 3 nije posebno pripremao učenika, jer nije bilo prilagođavanja završnog ispita i svedoči o tome da pitanja nisu bila adekvatna za učenika koji se obrazuje po IOP-u. Kao pozitivan primer toga što su nastavnici izlazili u susret učenicima sa IOP-om na završnom ispitu, odeljenjski starešina iz grupe 1 navodi situaciju kada su vozilom otišli po učenika koji se nije pojavio drugog dana na završnom ispitu, mada se kao razlog njihovog odlaska po učenika navelo to što bi u suprotnom morali da ponavljaju čitavu proceduru „samo za tog jednog učenika“ (što dovodi u pitanje motiv njihovog zalaganja). U grupi 1 niko van škole nije bio uključen u prilagođavanje testa niti je iko osim psihologa proveravao pitanja koja su nastavnici osmislili, dok su u grupi 6 slali pitanja Ministarstvu na odobrenje.

Kada je u pitanju saradnja sa srednjom školom, odeljenjske starešine nisi upućene u mere podrške učenicima koji se obrazuju po IOP-u pri prelasku u srednju školu – u nešto većoj meri su uključene odeljenjske starešine iz grupe 3, 5 i 6. Odluka o budućem zanimanju učenika nije uticala na prilagođavanje nastave u školama.

Roditelji. Roditelji iz grupe 1, 2 i 3 su veoma malo upućeni u proces prilagođavanja završnog ispita, kao i nastave, koju prepoznaju na nivou „olakšanih zadataka“ koje nastavnici zadaju njihovoj deci. Roditelj iz grupe 5 je imao negativno iskustvo na završnom ispitu (neprofesionalnost dodeljenog asistenta), ali je zadovoljan podrškom nastavnika u prilagođavanju završnog ispita. S druge strane, roditelj iz grupe 6 je veoma upućen u proces prilagođavanja završnog ispita za koji smatra da je protekao veoma dobro, ističući dobru saradnju sa školom, ali i značaj asistenta u tom procesu.

PROCENA KOMPETENCIJA I OBUKA

Direktori. U svim školama direktori raznoliko ocenjuju kompetencije zaposlenih – smatraju da nisu svi obučeni da pruže podršku učenicima kojima je dodatna podrška potrebna, da su obuke koje se pružaju kroz sistem stručnog usavršavanja različitog kvaliteta, kao i da nastavnici različito gledaju na njih – ima nastavnika koji rado pohađaju obuke i zaista primenjuju naučeno, dok ima i onih koji samo ispunjavaju formalni uslov, odnosno pohađaju obuke zbog neophodnih bodova.

Članovi STIO se u svim školama biraju u skladu sa svojim afinitetima; škola se trudi da uključi i učitelje i nastavnike u tim, a glavna karakteristika je da učitelj/nastavnik ima pozitivan stav prema inkluzivnom pristupu obrazovanju, što je primetno u školama iz svih grupa. Ipak, ima otpora među nastavnicima u primeni inkluzivnog obrazovanja, najviše kada je u pitanju dete sa smetnjama u oblasti kognitivnog ili fizičkog razvoja, što je primetno u školama iz grupe 1, 2 i 3, a što utiče i na nedostatak podsticajne atmosfere u školi. Kada se desi da nastavnik ne želi da prilagođava nastavu ili primenjuje IOP, direktor zajedno sa psihologom održava sastanke sa nastavnikom u cilju pronalaženja adekvatnog rešenja, koje se ponekad završi primenom IOP-a ili time da nastavnik „pristane“ da određenog učenika oceni dvojkom, bez prilagođavanja nastave i nevezano za njegov nivo znanja ili napredak koji (ne)ostvaruje. Glavni razlog za otpor nastavnika jeste strah od nepoznatog i sumnja u svoje kompetencije, ali se razgovorom ipak prevazilaze otpori. Kao primer, direktor škole iz grupe 1 navodi slučaj sprovođenja nastave za jednog učenika kod kuće; to je bio prvi put da su nastavnici bili uključeni u nastavu ove vrste, proizvelo je velike otpore i negodovanje nastavnika, da bi na kraju svi nastavnici bili veoma zadovoljni postignutim rezultatima ovog oblika nastave.

Prepoznati interni izazov u sprovođenju inkluzivnog obrazovanja jeste činjenica da škole, po rečima direktora iz svih grupa, ne osećaju da imaju podršku sistema, da čak ni zaposleni iz Ministarstva ne umeju na adekvatan način da odgovore na njihove dileme vezane za primenu IOP-a, o čemu govori škola iz grupe 6. Škola iz grupe 1 dodaje i to da se rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška posmatra kao dodatni rad, da škole nisu dovoljno opremljene i da nedostaje podrška drugih stručnjaka koji su kompetentniji od nastavnika za rad sa tim učenicima, što je primećeno i u grupama 2, 3 i 4.

Direktori iz skoro svih grupa smatraju da radni staž nije presudan u određivanju kvaliteta podrške koju nastavnici pružaju, već smatraju da su za rad sa učenicima ključne lične osobine nastavnika – na prvom mestu senzibilnost i saosećajnost. Direktor iz grupe 2 ipak smatra da je nastavnicima potrebno barem pet godina iskustva kako bi umeli da se nose sa izazovima primene inkluzivnih obrazovnih praksi.

Pri planiranju stručnog usavršavanja vodi se računa o tome da nastavnici pohađaju i obuke namenjene unapređenju inkluzivnog obrazovanja u svim školama. Seminare bira tim za stručno usavršavanje koji sagledava ocene iz samovrednovanja, ali i interesovanja nastavnika. Prema sistemu stručnog usavršavanja nema eksplicitnog ni negativnog ni pozitivnog stava; glavna zamerka je da se seminari svode na „jedno te isto“, da je malo kvalitetnih i u praksi primenjivih seminara; takođe, seminare uglavnom sprovode oni koji

nisu praktičari, te se učešće u seminarima svodi na dobijanje bodova, odnosno ispunjavanje zakonske norme za stručnim usavršavanjem. U školama iz grupe 1 i 3 slabo je razvijen sistem horizontalnog učenja, dok su nešto bolje prakse primetne u školama iz grupe 4 i 6 što može biti iz razloga što su u pitanju manje škole koje imaju bolje mogućnosti za organizovanje razmene naučenog. – . S druge strane, škola iz grupe 2 je velika škola ali ima razvijen sistem horizontalnog učenja, što se tumači činjenicom da je veoma teškoda svi nastavnici pohađaju određene obuke, zbog čega im je horizontalno učenje veoma važno. U grupi 5 horizontalno učenje je veoma razvijeno, što može biti posledica činjenice da je direktor po struci psiholog koji, po njegovim rečima, sam inicira i učestvuje u svim aktivnostima vezanim za stručno usavršavanje i razmenu znanja u školi.

U svim školama je primetna potreba za angažovanjem ličnih pratileaca, pedagoških asistenata i drugih vidova stručne pomoći. Na primer, u školama iz grupe 2 i 3 majka je lični pratilec, dok u grupi 6 roditelji sami plaćaju osobe koje su angažovane kao lični pratioci njihovoј deci. Škole uglavnom same pronalaze načine da angažuju lica koja im pomažu u sprovodenju inkluzivnih obrazovnih praksi, poput stažista, iako to nije u opisu njihovog posla. Roditelji se ne uključuju u nastavu ni u jednoj od škola, osim u slučaju uključivanja roditelja kao ličnih pratioca, što je vidljivo u grupama 2 i 3.

Odeljenjske starešine. Odeljenjski starešina iz grupe 1 ne zna šta je ključna kompetencija nastavnika da pruži podršku učeniku sa IOP-om. Smatra da su seminari nedovoljni za podizanje kompetencija nastavnika i da nikada neće biti stručni onako kako su stručni defektolozi. U grupi 3 odeljenjski starešina nikada nije pohađao seminar u oblasti inkluzivnog obrazovanja, ali svedoči o tome da su mu veoma pomogle obuke koje su držali stručni saradnici, što je potvrđeno i u razgovoru sa stručnim saradnicima i direktorom. Odeljenjski starešina iz grupe 2 smatra da škola postepeno napreduje u razvijanju kompetencija zaposlenih, ali da je presudna volja i želja da se razviju kompetencije, te je on mnogo naučio i sam. Sve odeljenjske starešine ističu veliki značaj stručnjaka, a škola iz grupe 5 i značaj obuka koje su defektolozi održali za nastavnike.

Stručni saradnici. Svi stručni saradnici ističu da su u odnosu sa učenicima, ali i roditeljima čija deca pohađaju nastavu prema IOP-u, presudni osećaj empatije, odgovornosti i sveobuhvatna senzitivizacija nastavnika. Stručni saradnik iz grupe 5 ističe da je nemoguće izdvojiti jednu kompetenciju – potrebna je sinergija mnogo toga, od pozitivnih stavova i prihvatanja rada u inkluzivnom okruženju, preko sposobnosti da se prepoznaju detetove jake strane, toleriše njegova različitost u smislu da se dete ne poredi sa drugima, prilagođavaju metode, oblici rada, priprema poseban materijal, zadaci, sredstva (vizuelna i sl.). Stručno usavršavanje, odnosno značaj obuka je upitan, posebno što je kvalitet obuka koje nastavnici dobijaju veoma raznolik i ponekad suviše opšti za njihove potrebe. Stručni saradnik iz grupe 6 smatra da je pružanje podrške učenicima veoma važna stvar i da nastavnici koji se putem seminara „samo priuče“ ne mogu na adekvatan način da pomognu učenicima, kao što to mogu stručnjaci. Zbog toga je školama potrebna pomoć stručnjaka, što je stav koji „provejava“ u svim školama. Svi stručni saradnici prepoznaju da su učitelji više senzitivisani u radu sa učenicima, kao i da poseduju kompetencije i metodike rada koje im omogućavaju da budu uspešniji u radu. Škole iz grupe 2 i 3 ističu problem finansiranja akreditovanih obuka.