

**Перо Спасојевић**  
**Сања Опсеница<sup>1</sup>**

Педагошки факултет у Бијељини

дои 10.7251/NSK1701076B

удк 371.13(497.6)

37.014.3

Оригинални научни рад

## **КАКО ДО ЦЈЕЛОВИТЕ, СВЕОБУХВАТНЕ И ПОСТЕПЕНЕ МОДЕРНИЗАЦИЈЕ СИСТЕМА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА И НОВЕ ШКОЛЕ**

*Апстракт:* Будући да је наслов скупа постављен у облику својеврсне језичке инверзије (тешко је одгонетнути, шта је старије, шта на нешто дјелује), вјероватно је то и прави одраз стања духа и идеја у педагошкој науци, васпитању и образовању као систему којег педагогија узима као свој предмет. Очекивања од научно-технолошких и, поготово, друштвених промјена, у оквиру неслућених размјера анархолиберализма и општег стања духовне кризе, кризе вриједности, или, боље речено, непостојања система вриједности на којима се заснива друштвена пракса, нескривено је иронична теза којом се очекује дјеловање на систем васпитања и образовања, нечега што би требало бити претеча, творац овога првог. Очигледно је да нешто није смислено, стање праксе и теорије, а у најмању руку, да ли је умјесно очекивање да се научно-технолошке и друштвене промјене (онакве какве јесу) утичу на систем образовања, или је он потпуно дисонантан од научно-технолошких и друштвених промјена.

Аутори се у овом раду баве критичком анализом стања „школе“ као институције и њеним могућим опоравком, модернизацијом, како би нарастао научни подмладак (којег, неспорно је, увијек има) и био адекватно оспособљен за потребе друштвеног развоја.

Кључне ријечи: Криза школе и научне мисли, свеобухватна и постепена модернизација школе и друштвени планови развоја

### **Уводна дискусија**

Основна питања су, имамо ли уопште научно-технолошке творевине, или смо их узели из свијета са намјером да дјелујемо на наш друштвени и економски развој, имамо ли систем васпитања и образовања који је стабилан и нераскидиво везан са научно-технолошким и друштвеним развојем, или то двоје иду паралелно једно поред другог. Шта је педагошкој, васпитно-образовној јавности пласирано јасно, у виду резултата који су одмах примјениви и који доносе просперитет, унапређивање и константно мијењање система ка напретку. Шта може исходovati модернизацију и промјене у развоју система образовања?

Праве опасности леже у конформистичком ставу да систем васпитања и образовања функционише сам по себи, а још више у томе да он не дјелује обрнуто, на научно-технолошки и друштвени развој. Имамо ли довољно храбрости и мудрости да признамо наше слабе стране, те да на њих дјелујемо како бисмо развој уопште могли покренути, није ли школа прва окосница у којој се врши и „прво научно описмењавање“ па примјена свих доступних информатичко-

<sup>1</sup> sanja.opsenica@pfb.ues.rs.ba

техничких достигнућа примјењивих у васпитању и образовању, или баштинимо хербартовско европско наслеђе у школи, док нам, у исто вријеме, ученици користе информатичко-технолошка достигнућа свијета далеко успјешније од њихових наставника. Нисмо ли читав систем „заробили“ прецењивањем знања, које је опредмењено у пракси највише у виду дидактичког и методичког формализма и материјализма?

Проблем за себе су ефекти породичног васпитања (као предшколског, јер се највише, као аутономно, одвија у доби предшколског дјетињства) и уопште дјеловања породице на цјеловитост система. Уобичајено је да се као ефекти предшколског васпитања уопште, узимају само институционални ефекти остварени у оквиру вртића, иако је више него очигледно, да вртићи нису лако доступни већини предшколске дјеце (14-15% популације), а њихове развојне могућности су још увијек „под знаком сумњи и оспоравања“, очигледно су потцијењене и у нашој официјелној педагошкој мисли, са доста јасном филозофијом да се „оно“, „ако не може“ и „не мора“ практиковати, у интересу квалитета система образовања као цјелине. Велика је недоумица зашто је у пракси настао толики јаз, неслагање око очекивања (и укључивања) од породице у мисији школе и оспоравања могућности раног учења. Још увијек је доминантно увјерење, као својеврсан стереотип, да „прије школе нема учења“. Иако је породица формално изван система образовања, иако су неки теоријски ставови потпуно опречни, почев од револуционарних теза о пресудној улози породице, она је, објективно говорећи, „остављена да сама дјелује“ током наосјетљивијег периода развоја на промјене, које суштински одређују развој, формирање личности и ефекте васпитања који су итекако значајни и у свим каснијим периодима формалног институционалног васпитања и образовања и будућност дјетета. Када је колумбијски научник Антонио Херера (А. Негера), почетком деведесетих, упозорио да је неспорно, кад се приближавамо преласку у XXI стољеће, поред јачања мултикултуралног покрета и глобалне перспективе свих свјетских проблема, да ће доћи до „запањујуће брзине цјелокупног технолошког развоја“ (Херера, А. Мандић, П., 1989, стр. 8.), мало је научника тај развојни изазов школе добро разумио.

Није ли школа предуго заиста претјерано конзервативна и резервисана у том погледу и због чега? У међувремену, у свијету се сасвим озбиљно уводе „велике идеје научног образовања“ (Вин Харлен, 2010) који су, код нас, свесрдно прихватили и промовисали Универзитет у Београду и САНУ, са јасном поруком да је данас готово универзално правило у свијету да би ђаци требало да заврше основну школу са основним разумијевањем научних идеја и процедура. То имплицира став, да школу може поправити „нови приступ“ јачању интересовања младих за свијет науке, јер су бројна истраживања у свијету указала на опадање интереса младих за науку са образложењем да то нема неког битног утицаја на њихову будућност. Да ли постојећи односи у школи и начин рада доприносе томе? Могу ли се макар занимљиве теме и садржаји учења, погодни за самостални рад, оријентисати на „истраживачки“, у складу са узрасним могућностима ученика?

Ако су за то веома заинтересована предшколска дјеца у својим програмима учења, а јесу, шта се догађа приликом њиховог преласка на виши степен образовања? Посебно је упитна улога образовања наставника, која, сасвим сигурно, представља једну од најважнијих темеља за пут у будућност школе. М. Ратковић упозорава на нове, увелико измијењене улоге наставника, ученика и студената, које не захтијевају само то, већ су одређене потребом за другачијом... „научном оријентацијом педагошког рада у школи. Проблем научне организације педагошког рада у школи јесте у чињеници да имамо застарелу, чак веома оскудну теорију школе и класичну праксу са незнатним иновацијама које најчешће кратко трају.“ (Ратковић, М. 2007).

### Осврт на породицу у јединству са функцијама школе

Имајући у виду бројне теоријске нодоумице о укључивању родитеља у подршку институционалним програмима васпитања и образовања, какав је основношколски, посебно у вријеме врло осјетљивог периода развоја у раном и средњем дјетињству, апсурдно је да се од породице не очекује да активно допринесе **успјешнијем повезивању школе и породице, као „природних савезника“ у квалитетнијој подршци одрастању и формирању личности сваког дјетета.** По свему судећи, породица је много брже и флексибилније ишла у сусрет промјенама у XXI стољећу, за разлику од институционалног васпитања и образовања у којем је увелико сачувана „светост књишког знања“, на уштрб припреме за „научно-истраживачки рад“, за функционалне животне потребе савременог човјека-дјетета. Поуке су многобројне, али се највише доима идеја о нужности приближавања и „мијењања природе, структуре и циљева образовних система у читавом свијету, јер ни једна дисциплина није независна од културе нити је било који људски подухват независан од ергономских посљедица“ (Херера, А. Мандић, П., 1989, стр. 8.). Упоређујући се са свијетом неки системи су далеко брже и успјешније напредовали (посебно тзв. „кинески и читав источноазијски образовни бум“, скандинавске земље, Русија) што би могло да значи да су на вријеме уочили „поруке за будућност“ образовања.

Актуелна институционална васпитно-образовна пракса занемарује значај дјеловања средине, посебно породице, што свакодневно продубљује кризу школе, иако је сасвим јасно да је формирање личности најбитнија функција цјелокупног система васпитања и образовања. Умјесто тога често се срећемо са тезама да школа само „образује, а не васпитава“, па се поставља питање „ко васпитава“, ако то није породица? Иако се не можемо сагласити са неприродним раздвајањем, по свему судећи јединственог, цјеловитог процеса, на „васпитање“ и „образовање“, нити са нарушавањем јединства породице и институција васпитања и образовања, оваква теза је све чешћа склоност школа ка тзв. „едукологији“, што је настало због глорификовања „светости знања“ и програма заснованих искључиво на „садржајима учења“. На тај начин се јасно занемарује личност у цјелини, циљне оријентације младих и њихово формирање у складу са јасним вриједностима и „оспособљавањем за живот“. Ове околности ће родитељство

чинити много сложенијим, оно више неће моћи да се враћа патријархалним узорима, нити да се пренесе на институције, што је већ изразита тенденција у васпитању и образовању, родитељи ће морати родитељству дати приоритет, у чему касни друштвена трансформација, наклоњеност друштва „његовом величанству“, дјетету, његовим развојним потребама, без чега, једноставно речено, нема будућности ни за једно „здро друштво“.

### **Реформа и/или свеобухватна модернизација школе**

У разликовању ових појмова тешко је разлучити шта је трајније и универзалније, чиме се може очувати цјеловитост, континуитет или је у питању њихово јединство као константа која систем и чини цјеловитим, заправо да једно без другог не могу, поготово у нашим актуелним искуствима са реформама. Кад говоримо о реформи теоретичари имају различите приступе и подјеле али овдје није нужно детаљније образлагање самих појмова. Па ипак, „модернизација“ је константа која их уједињује, увијек подразумијева постепен и добро промишљен процес промјена које су извјесне по трајању и квалитетима који се могу очекивати, започиње са уласком у професију, што би школу морало увијек довести у склад са временом.

У исто вријеме, породица, доста често, данашњу школу пореди са неком претходном и имагинарном, о којој се прича као „безгрешној институцији“, што је, у основи, неодрживо, а вјероватно је сачувано у носталгичним сјећањима и искуствима старијих, иако су се, у међувремену, драстично промијенили функције и услови у којима „нова школа“ настаје, прије свега, у техничкој и технолошкој револуцији, значајно повољнијом образовном структуром породице, битно другачијој научној оријентацији и реформама школе, битно другачијим срединским условима, на које се раније није могло рачунати. Уосталом школа се у недавној прошлости далеко више бавила само пуким описмењавањем и просвећивањем на традиционалан начин, при чему су чињена огрешења, посебно у начину рада, првенствено у „присиљавању“ на учење, умјесто охрабривања, свеобухватности циљева у погледу „учења и припремања за живот“, што је такву школу чинило „тешком“, монотоним и досадним, па ипак, цијењеном и уздизаном до митских вриједности. Савремена школа вјероватно има све претпоставке које је тешко поредити са претходном, далеко је више приговора и оспоравања ефеката које постиже, незадовољства односом према дјечи и родитељима чије су актуелне компетенције постале далеко квалитетније у односу на недавну прошлост.

Па ипак савремена школска пракса никада није била више оптерећена противрјечностима какве су, са једне стране реформски пројекти о „свеобухватним промјенама“, декларације о вјеровању у васпитање и образовање као истински најбољи друштвени ослонац и најбољу инвестицију за будућност друштва и, с друге стране, постојање мноштва идеја „названих пројектима(!?)“ какви су напр. „школа без насиља“, „школа отворених врата“ или „школе пријатељи дјече“, „дуална школа“. Самим тим, не само да се негира и доводи у питање педагошко насљеђе, раширено вјеровање да је школа „пријатељско окружење“ за дјecu, већ се доводи у питање да ли је уопште корисна за развој

дјетета, да ли може остварити мисију васпитања и образовања и да ли јој можда треба тражити алтернативу? Надаље, у сличним идејама се увијек иде корак даље, постављањем „педагошког оквира“, коме се не може поуздано утврдити „поријекло“ нити научна заснованост, довољно јасна и разумљива теоријска основа за практичаре. Осим опште „привлачности“ у правилу је пропраћена „пропагандистичким“ тоновима и обавезним обиљежјима „спасоносне идеје“ за нашу „остарјелу школу“ и праксу „уморну од иновирања“, на коју теорија врло ријетко адекватно одговара. Стиче се утисак да се теоретичари дистанцирају од свега скоро искључиво „ћутањем“, иако и они који на то упозоравају углавном траже „радикална освјешћења“ у формули „нови профил наставника“, као да је у школи могуће направити промјене „сад и одмах“, као да је могуће „све школе укинути“ и „основати нове“, са „новим профилем наставника“, умјесто „стабилности мисије“, благовременог и сталног усавршавања свих компетенција наставника (оних који то јесу и оних који се спремају да то постану) неопходних за „нашу квалитетну школу будућности“ у којој процес модернизације никада не престаје.

Дакле, нити има безгрешних школа нити породица. Једини разлог за огрешења породице о дијете који дјелимично оправдава та огрешења, је њихова непросвијећеност о васпитању и образовању, и то што породица према дјетету нешто чини искључиво из „најбољих намјера“ за дијете. Та сурова замка родитељства, у садејству са школом, би могла бити неутралисана само ако се проблем активног укључивања родитеља у школу разријешу у корист обје стране. Разумије се, то ће захтијевати врло озбиљно преиспитивање праксе и једних и других, како би најлакше дошли до закључка да је у „средишту интересовања“ и једних и других дијете и што је могуће квалитетнија подршка одрастању. Очигледно је да тај заједнички циљ никада не може бити доведен у питање, штавише, они су у непрекидном континуитету, иако је јасно да се најбитније ствари у васпитању и образовању ипак започињу у породици. Истовремено, најчешћа огрешења школе су „занемаривање личности дјетета“, његових развојних потреба и могућности, од свих се захтијева једнако и сви се пореде са најбољим, а не „сами са собом“. Надаље, школа се више бави „сачекивањем неуспјеха неког дјетета“, умјесто „откривањем истине“ о његовом одрастању, укључујући и његово „право на грешке“ током процеса сазнавања, храбрењем дјетета да оно што још није научило (што не зна да вербализује на питање наставника) може да постигне у једном од наредних корака, сталним присуством родитеља и њиховим јачањем за улогу родитеља.

Дуго се упозорава на проблем што ни једна досадшња програмска реформа није озбиљно евалуирана, што су наставни програми и даље остали само полигон за лична мишљења и уско стручне преокупације, или, што није ријеткост, међупредметну прерасподјелу фонда времена који је потребан у неком разреду. То говори да смо далеко од идеја о интеграцији и цјеловитости свих школских дејстава и њиховог смјера ка изградњи личности, у којој је и формативни процес образовања, стицања знања и изградње компетенција за нову доб, који је, руку на срце, „огрезао у формализму“, робовању знању и дидактичком материјализму,

устајалом и стерилном чувању и одбрани и онога што више није могуће одбранити (напр. „униметодизам“, ауторитарни односи и неповјерење у школској клими, „ускраћивање“ позиције „ученика актера школских активности“). Доминација дидактизираних функција школе, спорије иновирање и свеобухватна модернизација усклађена са технолошким и научним развојем школе у свијету, највећа је опасност да школа све дубље заостаје за својим временом, да постане маргинална институција у односу на мисију која јој је додијељена. Свеобухватна модернизација, као сталан процес који се односи на све подсистеме образовања, у директној је одговорности оних који одлучују о образовној политици, прије свега краткорочној, али је и она у директној зависности од дугорочних стратешких одређења, око којих, након што су донесени, не може бити колебања и радикалног мијењања у ходу, мада се то најчешће односи на рђаве процјене ресурса који су сигурно доступни за неки развојни период за који се стратешки документи доносе. Једна од ургентних тешкоћа о међусобним односима родитеља и наставника и њиховим ставовима о школским проблемима испитивана је на узорку од 108 родитеља и 101 наставника. У овом раду приказаћемо неколико најважнијих налаза у којима вјероватно треба тражити пут ка цјеловитости школе и сталној модернизацији школе.

#### Ставови о односима родитеља и наставника према учљивим тешкоћама школе

Питање је, шта је истински дјеловало да она постане „непривлачна“ и неудобна за оне којима је намијењена, јесу ли родитељи и наставници сагласни о „потенцијалним изворима неспоразума“ о својим одговорностима за школу, да ли су и око чега су сукобљени из угла позитивне теорије школе и у контексту ефеката школског процеса. Није ријеч дакле само инвентарисању „постојећих сукоба и неспоразума“, већ о покушају анализе са указивањем на оне противрјечности које су генерисане свеобухватном, општом друштвеном кризом вриједности.

Истраживање је обављено на *пригодним узорцима родитеља и наставника* у основним школама на ширем подручју Бијељине и Источног Сарајева, почетком јуна 2012. године (101 родитељ и 108 наставника) *са задацима* да се утврди: (1) У којој мјери савремена школа уважава развојне потребе дјецe и какав је реални статус ученика унутар школских активности, (2) Да ли су родитељи пожељни као „активни помагачи“ у школским активностима и постоје ли стереотипи и предрасуде о функцијама школе које се заговарају актуелним промјенама, (3) Који су елементарни савремени проблеми школе који могу ометати њене функције укључујући и дјеловање средине, и, на крају, (4) Постоји ли сагласност између наставника и родитеља о кључним упориштима наше савремене школе у њеним функцијама.

За потребе овог истраживања конструисана је оригинална Ликертова петостепена скала ставова који одговарају наведеним задацима. Испитаницима у оба узорка су постављени исти ставови и дата је могућност да се о сваком од њих

изјасне са: (1) Сасвим се слажем, (2) Углавном се слажем, (3) Неодлучан сам, (4) Углавном се не слажем, и (5) Уопште се не слажем). Унутар скалера родитељи и наставници су се изјашњавали о 12 ставова у виду ајтема који се могу посебно анализирати и укрштати у погледу значења, како би се могло говорити о чињеничном стању, на основу којих су формулисане општа и посебне **хипотезе**:

**Општа:** Нема разлика у ставовима између родитеља и наставника о битним функцијама савремене основне школе и њеној ефикасности у постигнућима ученика, родитељи и наставници дијеле одговорност за васпитно-образовне ефекте који се остварују, и посебне:

- (1) Ученици савремене основне школе су, према мишљењима наставника и њихових родитеља, активни учесници и уважени као субјекти у школским активностима, поклања се одговарајућа пажња њиховим развојним потребама;
- (2) Родитељи су пожељни као реални партнери у активностима школе, школа је отворена за све њихове идеје и приједлоге у оквиру заједничке мисије дјеловања на развојне промјене код ученика;
- (3) Савремена школа као институција је заснована на модерној стратегији и новим концепцијама школског рада, те извршава своју улогу у складу са научним поставкама школског рада.
- (4)

Табела 1. Структура узорака испитаника

Родитељи- укупно: 108 испитаника										
Пол		Брачно искуство			Бр. дј. у пород.			Укључени у инст.		
м	ж	11-20	21-30	преко 30	1	2	3 и в	вртић	школа	остало
55	53	21	69	0	29	55	24	2	104	2

Наставници- укупно 101 испитаник							
Пол		Наставничка улога			Школско искуство		
м	ж	Разредна	Предметна	до 10 г.	11-20 г.	21-30 г.	преко 30
22	79	53	48	37	29	18	17

У овом истраживању *први задатак* је био да се утврди постоји ли разлика у ставовима и мишљењима наставника и родитеља о положају дјетета у данашњој школи и у којој мјери савремена школа уважава развојне потребе дјете, какав је реални статус ученика унутар школских активности? Чињенице су груписане око ајтема: (1) „Данашња школа не уважава потребе дјетета, премало пажње посвећује његовом активнијем учешћу у животу и раду школе“, (2) На школске дужности дјетета (ученика) углавном се гледа из угла одраслих (о садржају и циљевима одлучују наставници, рјеђе родитељи, дјеча се о томе уопште не питају), (5) Школа не прилази сваком поједином дјетету као јединственој и непоновљивој индивидуи и (12) У школи се занемарује улога дјетета као активног и одговорног учесника процеса који има прилику да утиче на своје учење и резултате.

Иако су наша хипотетичка очекивања била да постоји сагласност између родитеља и наставника, чињенице указују на потпуну подијељеност и на оштро

изражене опречне ставове испитаника, што је уједно доказ да се прва хипотеза одбаци, са јасним општим обиљежјима слабијег уважавања развојних потреба дјетета његовог општег положаја у школи. Наставници и родитељи слабо вјерују у субјекатску и кооперативну позицију дјетета:

Табела 2. Положај дјетета у школи

Субскала (1,2,5,12)	Одговори	Укупно	Средња вриједност	Стандардна девијација	Стандардна грешка
Положај дјетета у школи	наставници	101	14.04	3.603	.358
	родитељи	108	9.49	4.233	.407

Субскала (1, 2, 5, 12)	Левинов тест једнак. варијансе		t-test једнакости и упоредивости средњих вриједности				95% интервал повјерења разлика	
Положај дјетета у школи	F	Ниво значајности	t	Степени слободe	Sig. (2-tailed)	Разлика средње вриједности	Разлика стандардне грешке	Доња граница
Претпостављене једнаке разлике	4.191	.042	8.339	207	.000	4.549	.545	3.473
Једнаке разлике које нису претпостављене			8.384	205.216	.000	4.549	.543	3.479

Очигледно је да родитељи нису задовољни положајем дјетета, иако је варијабилност одговора већа, наставници то углавном негирају и нису спремни на „дискусију о положају дјетета“, како се то у савременој теорији школе заговара. Вриједност т-теста (8.384) и његова значајност (.000,) указују да су разлике између аритметичких средина у ставовима испитаника о статусу ученика у школи статистички значајне, што може бити значајан генератор кризе.

У покушају да утврдимо постоји ли разлика у ставовима и мишљењима наставника и родитеља о положају родитеља у данашњој школи, једноставном тезом да „родитељи у школи немају шта да траже, довољно је да се интересују о успјеху ученика“, постоји сагласност да тај став не може да се прихвати, испитаници су то одбацили, што је неочекивано сазнање да можемо прихватити нашу хипотезу да је пожељно активније укључивање родитеља у школу. Вјероватно је још увијек неизграђен адекватан модел партнерства, па више дјелује наслијеђени модел сарадње.

Табела 3. Положај родитеља у школи

Субтест 2	Одговори	Укупно	Средња вриједност	Стандардна девијација	Стандардна грешка
Положај родитеља у ш коли	наставници	101	3.62	1.377	.137
	родитељи	108	3.12	1.599	.154

Субтест 2	Левинов тест једнакости варијансе		t-test једнакости средњих вриједности				95% интервал повјерења разлика	
	F	Ниво значајности	t	Степени слободе		Средње вриједности	Разлика стандардне грешке	Доња граница
Предпостављене једнаке разлике	Доња граница	.000	2.431	207	.016	.503	.207	.095
Једнаке разлике које нису предп.			2.443	205.645	.015	.503	.206	.097

Уочљиво је да су просјечне вриједности у ставовима о положају родитеља у данашњој школи процјењене као „прихватљиве“, иако је варијабилност одговора већа код родитеља него код наставника. Будући да је вјероватноћа Левиновог теста једнакости варијанси мања од .05 (овдје је .000) читавамо резултате из другог реда у анализи варијансе гдје величина т-теста 2.443, и његова значајност од .015 упућује на закључак да *разлике између аритметичких средина нису статистички значајне*.

Сљедећи корак у овом истраживању био је да се утврди *постоје ли разлике у ставовима и мишљењима наставника и родитеља о односу према учењу у данашњој школи*, у смислу постојања сагласности око крупних питања као што су: „Да ли наша школа и даље гледа на учење као тежак и напоран рад, који ће се исплатити, да се не може довести у везу са игром“, „Да ли су знања која се стичу животна и да ли развијају способности за примјену знања ван школе“. „Да ли се подстиче критичко размишљање код доношења одлука, ефикасно комуницирање, напредовање и продуктивност у раду па и у учењу“.

Табела 4. Однос према учењу

Субтест 2	Одговори	Укупно	Средња вриједност	Стандардна девијација	Стандардна грешка
Однос према учењу	Наставници	101	10.62	3.120	.310
	родитељи	108	7.68	3.120	.300

Разумије се, наша поставка да видимо савремену школу као институцију у свјетлу новијих концепција рада и са модерном стратегијом школског рада, те да извршава своју улогу у складу са научним поставкама школског рада, хипотетички је била више него оправдана. Па ипак, овдје су испољене највеће противрјечности у ставовима. Стиче се утисак да испитаници у овој сфери виде најзначајније узроке „кризе школе“, те на њу недвосмислено указују значајним удаљавањем у својим ставова о њеним функцијама. Ријеч је о неповјерењу таквих размјера да треба много озбиљније провјерити која страна не функционише на добар начин, школа или породица, или и једна и друга. Надаље, треба се присјетити не баш тако далеког времена када је школа уживала неупоредиво већи углед у своје окружењу

Табела 5. Статистичка анализа

Субтест 3	Левинов тест једнакости варијансе				t-test једнакости средњих вриједности			95% интервал повјерења разлика	
	F	Ниво значајности	t	Степени слободe	(S2-tailed)	Разлика средње вриједности	Разлика стандардне грешке	доња граница	
Однос према учењу									
Претпостављене једнаке разлике	.106	.745	6.825	207	.000	2.948	.432	2.096	
Једнаке разл. које нису прет.				206.063	.000	2.948	.432	2.096	

Кад је у питању однос према учењу у данашњој школи, просјечне вриједности у ставовима испитаника су такође опречни, код родитеља је јасна скептичност и мање повјерење али је варијабилност одговора иста у обје групе испитаника. Вриједност т-теста 6.825 и његова значајност.000, нам говори да су разлике између аритметичких средина статистички значајне.

У оквиру четвртог задатка и у складу са општом хипотезом испитаници су се изјашњавали о томе да ли школа чува своје конзервативно наслеђе и којој мјери је повољна као систем за промјене, каква је по природи мотивација ученика да се укључе и наставника да чине постепене промјене, те да ли су углавном засноване на мисији очувања „светости знања“ и да ли су поборници ауторитарних педагошких поступака у школском раду.

Табела 6. Структура ставова и статистичка анализа

Субтест	Одговори	Укупно	Средња вриједност	Стандардна девијација	Стандардна грешка
Застарјелост школе	наставници	101	13.84	3.429	.341
	родитељи	107	9.91	3.733	.361

Субтест	Левинов тест једнакости варијансе		t-test једнакости средњих вриједности				95% интервал повјерења разлика	
	F	Ниво значајности	t	Степени слободе		Средње вриједности	Разлика стандардне грешке	Доња граница
Положај родитеља у школи								
Предпостављене једнаке разлике	2.004	.158	7.904	206	.000	3.935	.498	2.954
Једнаке разлике које нису предп.			7.924	205.850	.000	3.935	.497	2.956

Сасвим је јасно у аргументима до којих се дошло у овом истраживању, да је просјечна вриједност ставова о застарјелости данашње школе, уз мању уздржаност и резервисаност код родитеља него код наставника, што је прилично изненађујуће, уз већу варијабилност одговора код родитеља, свједочанство о оштрој супростављености најодговорнијих актера школске дјелатности. Величина т-теста (7.924) и његова значајност (.000,) говори да су *разлике између аритметичких средина статистички значајне*. То би могло бити довољно за закључак да се одбаци наша општа хипотеза да нема разлика у ставовима између родитеља и наставника о битним функцијама савремене основне школе и њеној ефикасности у постигнућима ученика. Напротив, родитељи и наставници не дијеле одговорност за васпитно-образовне ефекте који се остварују, разлике су итекако видне и веома јасно указују на постојање сложене кризе савремене школе, с једне стране о врло опречним ставовима о најкрупнијим функцијама школе, а с друге, о типичном комформизму наставника, који негирају узроке конфронтације са родитељима, нису спремни да признају реалност кризе савремене школе.

### Закључна разматрања

1. Мисија школе, већ одавно, није само описмењавање и просвјетљивање, већ, далеко више од тога, општи препород човјека, његовог идентитета, моралности, мудрости и „моћи“ за вријеме које долази, изградње компетенција за укључивање у свијет брзих и неумољивих промјена у скоро свим сферама људског

постојања. Вјероватни бржи излаз из кризе је у што ранијем увођењу младих у свијет науке, „научно описмењавање“, промјену начина рада у школама, далеко више изборних активности према уоченим интересовањима ученика, прије свега, константну модернизацију школа, што подразумева усавршавање на најсавременијим изворима знања и најбољим промјерима праксе. Такав приступ захтијеваће константну размјену или ИТ технолошку подршку како би већина добре примјере праксе могло посматрати и критички анализирати више пута.

2. Породица и родитељи као носиоци примарне социјализације, одговорни су у великој мјери за ток и ефекте раног и учења у млађем школском узрасту, али и за успостављање партнерских односа са школом, без којих се не могу остварити пуни ефекти васпитања и користи за развој дјетета. У том контексту, улога одговорних родитеља који су пожељни у "школи будућности" је успостављање реалних међусобних веза с циљем остваривања заједничког циља - добробити дјетета. При томе је неки вид сталног учења и подршке родитељима у остваривању њихове улоге више него потребан, али и добро смишљене акције побољшавања услова средине, .

3. У критичком преиспитивању актуелног стања „наше нове школе“, поставља се питање, шта је потребно мијењати усклађивати и постоји ли сигурна рационала, или цјеловита национална стратегија тих промјена, али промишљена константна модернизација и усавршавање у складу са свијетом. Али, оно што брине обичног човјека, јесу неизвјесни и многобројни, штетни, некритички преузети модели са импликацијама за општи друштвени развој, за развој васпитања и образовања као најсигурнијег ослонаца „здравог и хуманог друштва“, „обећаног друштва благостања“ у јединственој Европи, ако је она уопште могућа. Дакле, носиоци образовне политике морају имати, осим стратегије дугорочног развоја и средњорочне пројекте модернизације којим се покреће учење о новинама и замишљеним дугорочним промјенама у систему.

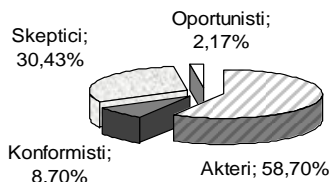
4. *Гдје смо данас? На шта указују емпиријске чињенице?* Једна од важних странпутица је претјерана „централизација управљања системом умјесто аутономије институција и појединаца“ укључених у образовање, углавном због конфузних и недовољно промишљених стратешких одлука, који се или слабо разумију, или је на дјелу основни ментални модел „управљања образовањем“, којим, умјесто слободе, опште еманципације, доминира потчињавање ауторитетима, претварајући, на тај начин, установе у „сервис“, а појединце у „извршиоце нечије воље“ и „прописаних идеја“, а не активне ствараоце, како то природа образовања захтијева. Таквом стратегијом установама и појединцима се емитују поруке да „чекају рјешења“, умјесто да активно трагају за њима, да се баве средњим условима у складу са оним што они објективно могу понудити у процесу васпитања и образовања, да стварају нове моделе, умјесто да „примјењују туђе“. (Како бисмо, макар дјелимично провјерили ове ставове и мишљења, навешћемо неке чињенице из истраживања на пригодном узорку од 92 испитаника у основним школама у Бијељини - 75 наставника 17 директора и школских педагога), прије свега, о томе да ли су они добри познаваоци стратегије промјена у

којима по природи своје улоге свакодневно учествују?). Заправо, у контексту аутономије, на коју појединци и установе с правом морају рачунати, занимљиве су емпиријске чињенице о томе у којој мјери познају реформске мјере, да ли су обучени и оспособљени, да ли су „довољно освијешћени“ у погледу природе мотива са којима улазе у процес мијењања праксе и какав је њихов лични однос према промјенама? Чињенице до којих смо дошли упућују на сљедеће закључке:

- Већина испитаника (63 наставника и 14 директора или школских педагога, што је 81,69%) иако су свјесни своје одговорности, нису довољно упућени у суштину промјена, нити су озбиљније консултовани о њима, нису прошли обуку и много тога им је остало нејасно.

- Само 15,22% испитаника потврдили су да им је „све јасно“ о предмету, садржају и начину промјена уведених у пракси њихових школа (3 из реда директора школских педагога и 11 наставника). Полазећи од разумне стратешке опције да су они „главни ослонац“ свих функција школе, није ли ријеч о томе да су промјене, у старту засноване, у најмању руку, на врло несигурној подршци најважнијих актера. Зашто су, чак и у односу на скорашња искуства у „великој држави“, ауторитарност и „потчињавање централизованом управљању“ основни избор у тако сложеним и, у исто вријеме, системима предодређеним за слободу и „моћ стваралаштва“?

- О „личном односу“ испитаника према промјенама, можемо наслутити кроз „слободно“, критичко мишљење о промјенама, да ли су добро утемељене, провјерене у пракси, односно, у којој мјери су „прихватљиве“ и упоредиве са искуством, будући да су, стратешки, они једини директни носиоци промјена? Доминантна већина испитаника (58,70%) „прихвата промјене са резервом“, јер „има и промашаја“ на које они нису могли утицати, не сматрају се одговорним за њих, или најдиректније, „наметнуте су“. Њихов лични однос јесте најкориснији, сматрају се „актерима“, чврсто су увјерени да су промјене неминовност. Приближно једна десетина испитаника (8,70%) је мишљења да су све прихватљиве, најближи су категорији „конформиста“, највише им је стало до властитог komodитета, док су, у исто вријеме, за приближно једну трећину (30,43%) промјене углавном неприхватљиве, јер је много тога „магловито“, „скептици“ су, што се не смије занемарити, не због „скептицизма“ којег испољавају, иако ни то не треба потцјењивати, већ због реалности да су они најбројнија категорија „посматрача“. Занимљиво је да међу наставницима има и мишљења да ништа није требало мијењати (2,17%) што су недвосмислено само критизери и „опортунисти“. Очигледно је да, према личном односу, можемо јасно препознати четири типа учесника промјена, а у овом истраживању, на срећу, у већини су они који заслужују више повјерења у погледу њиховог директног укључивања у процес промјена.



5. У процјенама успјешности и ефикасности функционисања конкретне школе под утицајем вишегодишњих реформских промјена, кроз „лични доживљај“, испитаници су доста подијељени: по једна петина су потпуно супростављени, на оне који мисле „школа је постала успјешнија“ (22,83%) и оне којима је „мање успјешна него раније“ (18,48%), тачно једна половина тврди да нису сигурни, али им се чини да је мало успјешнија него раније (50,00%), док је, типичних „критизера“ нешто мање од једне десетине, којима је ово, у њиховом искуству, до сада најгоре (8,69%). Више је него очигледно да најодговорнији школски кадрови нису у довољној мјери увјерени у своју мисију, што би могао бити кључни разлог да неким промјенама не могу кавалитено одговорити, или их се о томе ријетко или мало пита! Оваквим управљањем не постиже се ефикасност система, већ управо обрнуто, његова тромост и инертност, запостављеност, тако постаје претежно „административни проблем“ а не „креативни чин“.

6. На крају, основни утисци испитаника, на овдје покренуте дилеме о томе да ли су школе постале „самосталније и независније“ у својим функцијама, шта у њима треба мијењати, су забрињавајући, питање је да ли је курс „реформског брода“ добар, вјероватно највише због изостајања „повјерења“ у аутономију институција и постојећу моћ сваког појединца, као „рђавих кормилара и једара“, или, можда је умјесније питање, „зашто брод нема моторе“, што би могли бити школски кадрови, прије свега, „добри учитељи“, а ако је већ „запловио“, да ли га „гура само добар вјетар“?

## Литература

- Амонашвили, Ш. А. (1997): *Школа живота*, Учитељски факултет, Београд
- Dauber, Н. (koautor) (1994.): *"Теорије школе"*, у редакцији Клауса Јурген-а  
Tillmann-a, Educa, Zagreb,
- Greene, В. (1996): *Нове парадигме за стварање квалитетних школа*, Алинае,  
Загреб,
- G. Dryden i dr J. Vos (2004): *Револуција у учењу, Како променити начин на  
који свет учи*, Тимграф, Београд,
- Ђорђевић, Ј. Ђ. (2000): *Реформни педагошки покрети у 20. веку*, Учитељски  
факултет у Београду и Научна књига, Београд,

- Негрера, А., Мандић, П. (1989): *Образовање за XXI стољеће*, „Свјетлост“, ООУР Завод за уџбеника и наставна средства Сарајево, Завод за уџбенике и наставна средства Београд,
- Каменов, Е., Спасојевић, П. (2008): *Предшколска педагогија*, Педагошки факултет Бијељина,
- Кулић, Р. (2011): *Компаративна педагогија – теорија, системи и реформе*, „Свет књиге“, Београд и Филозофски факултет, Бања Лука,
- Miler, V. (Bonni Miller) (2001): *"Kako ostvariti uspješan kontakt sa učenicima"* – Priručnik za nastavnike, Izdavač: S. Hadžimuratović, Sarajevska tribina, Sarajevo,
- Вин Харлен (Wynn Harlen) и др. (2010): *Научно описмењавање деце – Принципи и велике идеје научног образовања*, Просветни преглед, Београд, уз сагласност и подршку Српске академије наука и Универзитета у Београду,
- Прибишев Белеслин, Т. (2016): *Математичко образовање и деца – Педагошко-методичке идеје и модели кроз историју*, Графид, Бања Лука,
- Ратковић, М. (2007.): *Школа – кризе и перспективе*, Мисао, Нови Сад,
- Ратковић, М. (2003.): *Наставник у реформи школе*, Каирос, Сремски Карловци,
- Ратковић, М. (1996.): *Школа у променама*, Учитељски факултет, Београд,
- Спасојевић, П. (2006.): *Шестогодишњаџаци у школи – теоријска основа и емпиријска истраживања*, Филозофски факултет, Бања Лука и ИП „Нова школа“, Бања Лука,
- Спасојевић, П. (2003.): *Игра и рано учење – програми раног учења усмјерени на дијете*, Завод за уџбенике и наставна средства, Српско Сарајево,
- Станојловић, С. (2011): *Школа и развој компетенција*, „Нова школа плус“, Бања Лука,
- Стојаковић, П. (2012): *Првих шест година*, Графид, Бања Лука

*Pero Spasojević  
Sanja Opsenica*

*RULES AND LIMITATIONS AS PEDAGOGICAL PROBLEMS RELATED TO  
DEVELOPMENT OF CHILDREN'S BEHAVIOUR IN FAMILIES AND KINDERGARTENS*

*Summary*

*Since the title of the meeting is set as a form of linguistic inversions (it's hard to figure out what is older, what something works), it is probably true reflection of the spirit and ideas in pedagogical science, in education as a system that pedagogy takes as its subject. Expectations of science and technology and, especially, social changes within unimaginable proportions anarcholiberalism and the general state of spiritual crisis, a crisis of values, or rather, the lack of a system of values that is based on social practice, openly is ironic hypothesis in which we expected effect on the education system, something that should be the forerunner, the creator of this first. It is obvious that something is meaningful, state practice and theory, but at the very least, whether it is fitting that the expectation that the scientific-technological and social change (as they are) affecting the education system, or on a completely dissonant from the scientific, technological and social changes. The authors of this paper dealing with critical analysis of the state of "school" as an institution and its possible recovery, modernization, to increased scientific youth and was adequately equipped for the needs of social development.*

*Keywords: crisis, schools, scientific thinking, modernization of schools and social development plans*