

Сузана Марковић Крстић  
Лела Милошевић Радуловић

---

ХУМАНИСТИЧКА ДИМЕНЗИЈА ОБРАЗОВАЊА  
МЛАДИХ У КОНТЕКСТУ САВРЕМЕНИХ  
ДРУШТВЕНИХ ПРОМЕНА



Библиотека  
СТУДИЈЕ

Главни и одговорни уредник  
Проф. др Бојана Димитријевић

Књигу препоручују:  
Проф. др Љубиша Митровић (професор емеритус)  
Проф. др Станоје Ивановић  
Проф. др Наталија Јовановић

Сузана Марковић Крстић  
Лела Милошевић Радуловић

**ХУМАНИСТИЧКА ДИМЕНЗИЈА  
ОБРАЗОВАЊА МЛАДИХ  
У КОНТЕКСТУ САВРЕМЕНИХ  
ДРУШТВЕНИХ ПРОМЕНА**



Филозофски факултет у Нишу  
2016.



## САДРЖАЈ

ПРЕДГОВОР .....	9
УВОД .....	13

### І ДЕО

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУПИ И ОРИЈЕНТАЦИЈЕ У ПРОУЧАВАЊУ ОДНОСА ОБРАЗОВАЊА И ДРУШТВА .....	21
Образовање у функционалистичком теоријском приступу и оријентацији .....	22
Схватање образовања са становишта радикалне теорије – теорија сукоба .....	27
Образовање у контексту теорије образовног капитала .....	34
Поткултуре и неједнакости у образовању – теорија културне депривације .....	43
Положај у класној структури друштва и неједнакости у образовању – позициона теорија .....	48
Друштвене промене и образовање у марксистичкој и неомарксистичкој теорији .....	51
Образовне могућности појединца у интеракционистичком теоријском приступу .....	57
ПРЕГЛЕД НЕКИХ ПРЕТХОДНИХ ИСТРАЖИВАЊА СОЦИЈАЛНЕ ДИМЕНЗИЈЕ ОБРАЗОВАЊА .....	64
Истраживања социјалне димензије образовања у некадашњој Југославији и Србији .....	64
Истраживања социјалне димензије образовања у свету .....	84
ОБРАЗОВАЊЕ И ДРУШТВЕНЕ ПРОМЕНЕ .....	106
Савремене друштвене промене на Балкану (Србија, Македонија, Бугарска) .....	115
Високо образовање у контексту савремених друштвених промена на Балкану (Србија, Македонија и Бугарска) .....	125

### ІІ ДЕО

ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ ПРОЦЕС САГЛЕДАН КРОЗ ПРИЗМУ ЕТИЧКИХ И ХУМАНИСТИЧКИХ ВРЕДНОСТИ ....	143
--	-----

Васпитно-образовни процес и морални развој ученика .....	146
Морално васпитање и задаци моралног васпитања .....	148
Школа и морално васпитање .....	151
Истраживање утицаја васпитно-образовног процеса на морални развој ученика .....	153
Модели дисциплиноског деловања наставника и њихов утицај на понашање ученика .....	155
Дисциплина као чинилац успешности васпитања .....	157
Модели дисциплиноског деловања наставника у школи .....	159
Преглед неких претходних истраживања проблема дисциплине у школи .....	167
Истраживање и утврђивање стања – пут ка променама .....	170
Улога образовања у развијању толеранције и сарадње на Балкану .....	172
Образовање као подстицај толеранције и сарадње међу балканским земљама .....	172
Реформа образовања – пут ка толерантнијем и хуманијем друштву .....	175
Проблем насиља у школама у неким земљама Балкана и улога васпитно-образовног процеса у превенцији насиља .....	180
Значење појма насиље и врсте насиља у школи .....	182
Узроци насиља у школи .....	184
Резултати неких претходних истраживања насиља у школи .....	188
Насиље у школи у неким балканским земљама – Србија, Македонија и Бугарска .....	192
Улога васпитно-образовног процеса у превенцији насиља у школи .....	195
Друштвена реакција на насиље у школи .....	196
Васпитање и образовање у функцији безбедног коришћења нових технологија у процесу глобализације .....	199
Употреба нових технологија (интернета и мобилних телефона) у Србији .....	201
Облици електронског насиља ( <i>cyberbullying</i> ) и његове последице .....	203
Методолошки оквир истраживања облика и учесталости електронског насиља међу децом основношколског узраста .....	207
Резултати истраживања – анализа и интерпретација .....	208
Доступност, учесталост и сврха коришћења нових технологија .....	210
Сагледавање опасности приликом коришћења нових технологија из угла ученика .....	214

Облици и учесталост електронског насиља .....	217
Пријављивање електронског насиља и друштвена реакција .....	220
Улога школе у превенцији електронског насиља и безбедном деловању у <i>cyber</i> простору .....	222
Хуманистичка димензија образовања и култура мира у контексту савремених друштвених промена на Балкану из перспективе студентске омладине .....	227
Морално васпитање и хуманистичка концепција васпитања и образовања у контексту културе мира .....	230
Методолошки оквир истраживања хуманистичке димензије образовања .....	239
Анализа и интерпретација резултата истраживања .....	240
Студентска перцепција образовања као чиниоца остваривања мира на Балкану .....	243
Улога школског система у развијању културе мира .....	247
Узроци сукоба на Балкану из перспективе студентске омладине .....	251
Методе наставе учења у функцији оспособљавања студената за одговорно деловање у изградњи хуманијег друштва .....	256
Универзитетска настава у Србији, Македонији и Бугарској између традиционалног и модерног .....	265
Истраживање квалитета универзитетске наставе у Србији, Македонији и Бугарској .....	274
Модели наставе/учења у Србији, Македонији и Бугарској и могућности реформе високог образовања у функцији унапређивања квалитета универзитетске наставе .....	280
 ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА .....	 285
 ЛИТЕРАТУРА .....	 299
 БЕЛЕШКА О АУТОРКАМА .....	 321





## ПРЕДГОВОР

У монографији *Хуманистичка димензија образовања младих у контексту савремених друштвених промена* ауторке др Сузана Марковић Крстић и др Лела Милошевић Радуловић систематски и зналачки, најпре теоријски проблематизују, а потом на основу резултата емпиријских истраживања на пројектима *Култура мира, идентитети и међуетнички односи у Србији и на Балкану у процесу европизације* (потпројекат „Образовање и етика мира на Балкану“) и *Традиција, модернизација и национални идентитет у Србији и на Балкану у процесу европских интеграција* (потпројекат „Традиционално и модерно у систему образовања у Србији и на Балкану у процесу евроинтеграција“) илуструју и потврђују хипотезе о значају васпитања и образовања, а посебно хуманистичке димензије образовања младе генерације и културе мира у контексту савремених друштвених промена на Балкану.

У првом делу монографије ауторке својом расправом о различитим теоријским приступима и оријентацијама у проучавању односа образовања и друштва у савременој науци, критичким освртом на претходна истраживања социјалне димензије образовања у некадашњој Југославији, Србији и шире у свету, као и разматрањем промена у образовању и друштву у савремености на Балкану (Србија, Македонија и Бугарска), зналачки указују на теоријске и истраживачке домете у проблематизацији и изучавању комплексних односа васпитања, образовања и друштва. У другом делу ове студије, ауторке у интерпретацији резултата емпиријских истраживања (у којима су активно учествовале као чланови истраживачких тимова) дају креативни спој модела квантитативне и квалитативне анализе и интерпретације о узроцима сукоба на Балкану, о студентској перцепцији образовања као чиниоца остваривања мира на Балкану, као и улози школског

система (васпитања и образовања) у развијању културе мира у функцији оспособљавања студената за одговорно деловање у изградњи демократског и хуманијег друштва.

Ауторке критички анализирају процесе актуелних реформи у систему образовања у земљама Балкана (Србији, Македонији и Бугарској) и указују на специфичности и различите домете остварене праксе, као и на противуречности и блокаде у транзицијским токовима на Балкану. У фокусу истраживачке анализе ауторки налазе се и проблеми насиља у школама и улога васпитно-образовног процеса у превенцији насиља; затим, васпитање и образовање у функцији безбедног коришћења нових технологија у процесу глобализације, као и истраживање квалитета наставе у Србији, Македонији и Бугарској и реформе високог образовања у функцији унапређивања квалитета универзитетске наставе и реафирмације значаја хуманистичке димензије образовања младих људи.

У контексту резултата ове студије наглашена је потреба критичке проблематизације болоњске реформе која инструментализује образовање за потребе тржишта, а делом запоставља његову васпитно-хуманистичку димензију за човекову мисију у друштву. У складу с тим, може се поентирати да је неопходно да се у даљем раду на реформисању система образовања код нас афирмише развијање целовитог трансдисциплинарног програма хуманистичког образовања младих људи (на свим нивоима образовања) преко образовања за одрживи и хумани развој и студија културе мира. Универзитет и друштво, поштујући доступно место технологије и економије у друштву, не смеју се редуцирати и подредити њиховој поствареној моћи. Они би требало да служе општехуманистичкој и еманципаторској мисији – развоју личности и друштва, слободи и миру у глобалној заједници настајућег човечанства.

Монографија *Хуманистичка димензија образовања младих у контексту савремених друштвених промена* ауторки др Сузане Марковић Крстић и др Леле Милошевић Радуловић представља значајан прилог развоју социологије образовања и социологије омладине и стога заслужује високе оцене. Монографија је квалитетно, стручно и професионално урађена тако да ће бити од значаја не само за социологе који се баве социологијом омладине и социологијом образовања, него и шире – за стручњаке друштва-

них наука. Студија показује професионалну зрелост ауторки у разматрању истраживаних проблема и закључним пледоајима на тему – хуманистичка димензија образовања младих у контексту савремених друштвених промена. Она илуструје аналитичку и хуманистичку акциону моћ позива социолога да својом експертизом и компетентним стваралаштвом проширују простор људског сазнања како би се резултати научних истраживања могли „успоставити као нова културна политика у служби људске слободе“ (З. Бауман).

У Нишу, 28. 4. 2016.

Проф. др Љубиша Митровић,  
професор емеритус  
Филозофског факултета  
Универзитета у Нишу



## УВОД

*Највећа нада сваке земље лежи у примереном школовању младости.*

Еразмо Ротердамски

*Један је принцип васпитне вештине који би пред очима требало да имају нарочито они људи који праве планове за васпитање: децу треба васпитавати не за садашње него за будуће што је могућно боље стање, то јест за идеју човечанства и примерено читавом његовом опредељењу.*

Имануел Кант

Интензивне друштвене промене (политичке, социоекономске, демографске) снажно утичу на место и улогу образовања у друштву. Многа стручна и научна промишљања и дискусије указују на потребу модернизације система образовања, односно на неопходност усклађивања образовања са друштвеним променама. У складу са савременим променама у друштву постављају се нови захтеви образовању за 21. век, који се односе на хуманистички карактер образовања, односно на подстицање развоја личности и њених способности, развијање демократских вредности, критичког мишљења и грађанске свести, на општу доступност образовања и заштиту националних култура.

Образовање у свету који се стално мења, подразумева не само преношење и усвајање знања, већ и развијање вештина и компетенција потребних за свет тржишта и свакодневни живот. „Образовне установе нису једине у којима се стичу ова знања и вредности. Све више нас заплъускују из социјалног окружења, медија, интернетског избора знања и вредности. Па ипак, формално образовање и васпитање имају пресудни утицај на обликовање нашег „погледа на свет“ и стила живота. И поред оваквог индивидуалног и друштвеног значаја институционалног образовања и васпитања,

искуство нас упозорава да постоје немале противуречности и недоречености у системима образовања. Истраживање неких проблема српског образовања показује да се ови проблеми налазе у унутрашњем систему (програми, уџбеници, методе рада, ученици, оцењивање, управљање), али још и више у социјалном окружењу (друштво, нација, држава, медији, глобализација)“ (Аврамовић, 2014: 7). Стога се покрећу иницијативе за истраживање квалитета наставе, заступљености традиционалних и модерних елемената у настави, друштвених односа међу учесницима у васпитно-образовном процесу и хуманистичке димензије образовања младих људи у контексту савремених друштвених промена.

Протеклих деценија у земљама Балкана одвијале су кључне структуралне, економске, политичке, културне и социодемографске промене које су довеле до слома друштвеног система, осиромашења становништва и социјалне аномије. „Балканска друштва, за разлику од друштава развијеног светског центра, живе у различитом друштвеном времену и налазе се пред различитим развојним и еманципаторским задацима. Савремени Балкан, а посебно простор бивше Југославије, у знаку је постконфликтне трауматичне ситуације. [...] У овом контексту у процесу транзиције балканских друштава модел просветитељства овде је замењен моделом тржишног фундаментализма, који је отворио процес разарања друштва, демонтаже социјалне државе и довео до културне и социјалне аномије“ (Mitrović, 2009: 204–205). У таквим околностима само модерно конципиран систем образовања и васпитања може допринети изграђивању свестране личности, која ће бити не само професионално компетентна, већ и социјално одговорна. Свестрана, односно вишедимензионална личност, може се изградити усклађивањем стручног и хуманистичког образовања, које доприноси разумевању историје и читавог културног наслеђа. Због тога је неопходно критичко промишљање и темељно преиспитивање образовних садржаја и циљева образовања.

Сведоци смо бројних проблема у систему васпитања и образовања младе генерације на Балкану који захтевају преиспитивање досадашње праксе. Проблеми у процесима развоја личности и социјализације младих људи нису локалног нити регионалног карактера, већ су много шири – глобални. „Стога се поставља пи-

тађе: како у условима отвореног, умреженог друштва, друштва многоликог Јануса – изградити здраву и одговорну личност, одговорну према себи, друштву, човечанству?“ (Mitrović, 2009: 207). Једна од могућности решавања овог проблема је мултидисциплинаран приступ и интензивна међународна сарадња универзитета у истраживању система образовања, посебно у друштвима у транзицији, ради уочавања њихових слабости и недостатака и конципирања идејних решења за модернизацију система образовања.

Живот васпитно-образовних институција (школа/факултета) одвија се у конкретним социјалним условима. Динамичка равнотежа између ових институција и окружења може се остварити само уколико се води рачуна о специфичностима сваке средине. Од социокултурног контекста у великој мери зависи који ће концепт васпитања и образовања бити прихваћен, какви ће друштвени односи превађавати у васпитно-образовном процесу (ауторитарни или демократски) и који ће модели дисциплинског деловања наставника бити доминантно заступљени у решавању постојећих проблема у васпитно-образовним институцијама.

У фокусу монографије је хуманистичка димензија образовања младих у контексту савремених друштвених промена на Балкану (у Србији, Македонији и Бугарској). Монографија се заснива на резултатима емпиријских истраживања на пројектима *Култура мира, идентитети и међуетнички односи у Србији и на Балкану у процесу евроинтеграција* (149014Д) (потпројекат „Образовање и етика мира на Балкану“) и *Традиција, модернизација и национални идентитет у Србији и на Балкану у процесу европских интеграција* (179074Д) (потпројекат „Традиционално и модерно у систему образовања у Србији и на Балкану у процесу евроинтеграција“). Први пројекат реализован је у периоду од 2006. до 2010. године, а емпиријско истраживање спроведено је 2008. године у Србији, Македонији и Бугарској на узорку од 1650 испитаника, старости од 18 до 95 година. Други пројекат реализован је у периоду од 2010. до 2015. године (са званичним продужењем до јуна 2016. године), а емпиријско истраживање 2012. године на узорку од 2208 студената Универзитета у Нишу (818), Универзитета у Битољу (804) и Универзитета у Великом Трнову

(586). Оба пројекта реализована су у Центру за социолошка истраживања Филозофског факултета у Нишу под руководством др Љубише Митровића, редовног професора Филозофског факултета у Нишу (од 2012. године професора емеритуса), и у мултидисциплинарној сарадњи са другим истраживачким институцијама и организацијама на простору Балкана. Научно-истраживачки рад на пројектима финансирао је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Окосницу ове монографије чине резултати истраживања два научно-истраживачка пројекта које су ауторке презентовале на научним скуповима у периоду од 2006. до 2015. године. Резултати истраживања су у монографији додатно разрађивани у социолошком дискурсу и интерпретирани у складу са теоријским оријентацијама и резултатима претходних истраживања образовања у свету и код нас, тако да представљају синтезу теоријских и емпиријских налаза о квалитету високог образовања, моралном васпитању младих људи и хуманистичкој димензији образовања у одговарајућем транзицијском друштвеном контексту три земље (Србије, Македоније и Бугарске).

У монографији се елаборирају кључни друштвени феномени, са једне стране, модернизација, глобализација, транзиција, структуралне друштвене промене балканских земаља, а са друге стране образовање младих људи у контексту савремених друштвених промена и промена у високом образовању у Србији, Македонији и Бугарској. Ауторке су усредсређене на нека од важних питања образовања младих људи у овим земљама: утицај друштвених промена на образовање, реформа и квалитет високог образовања (болоњски процес), хуманистичка димензија образовања и култура мира.

Са циљем да се одговори на постављена питања монографија је структурисана тако да је у првом делу представљена теоријска основа истраживања у којој су разматрани теоријски приступи и оријентације у проучавању односа образовања и друштва преко функционалистичке теорије, радикалне теорије, теорије образовног капитала, теорије културне депривације, позиционе теорије, интеракционистичке, марксистичке и неомарксистичке теорије. Потом су представљена нека претходна истраживања социјалне



димензије образовања, како у некадашњој Југославији и Србији, тако и у свету. Социолошки приступ изучавању хуманистичке димензије образовања младих људи заснован је на разумевању друштвеног контекста у коме студентска омладина живи и разумевању односа друштвених промена и промена у сфери високог образовања.

У другом делу монографије представљени су резултати истраживања два научно-истраживачка пројекта, преко сагледавања васпитно-образовног процеса кроз призму етичких и хуманистичких вредности, хуманистичке димензије образовања и културе мира у контексту савремених друштвених промена на Балкану из перспективе студентске омладине. Најпре је представљен значај васпитно-образовног процеса за морални развој ученика и улога образовања у развијању толеранције и сарадње, превенцији школског насиља и безбедном коришћењу нових технологија у процесу глобализације. Сагледавање васпитно-образовног процеса из угла моралног васпитања послужило је као основа за проучавање хуманистичке димензије образовања и културе мира из перспективе студентске омладине. Хуманистичка димензија образовања разматрана је преко студентске перцепције квалитета универзитетске наставе у контексту имплементације болоњског процеса и евроинтеграција балканских земаља. На тај начин, испитивање хуманистичке димензије образовања послужило је као плодоаје о емпиријским моделима наставе/учења у Србији, Македонији и Бугарској на релацији традиционално–модерно и могућностима реформе високог образовања у функцији унапређивања квалитета универзитетске наставе, развијања сарадње и културе мира.

Теоријска разматрања и истраживачки налази указују на међусобну повезаност образовања и друштвених промена и на улогу образовања у остваривању међугенерациске и међуетничке сарадње и изградњи хуманијих односа међу људима у циљу унапређивања квалитета живота. С обзиром на то да је образовање основни развојни ресурс привреде и друштва и да ће се у 21. веку перманентно трагати за новим знањима и вештинама, технолошким и социјалним иновацијама и етичким и хуманим обрасцима понашања од образовања се очекује да континуирано прати и иницира друштвене промене.



## **I ДЕО**

# **ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУПИ У ПРОУЧАВАЊУ ОДНОСА ОБРАЗОВАЊА И ДРУШТВА И ИСТРАЖИВАЊА СОЦИЈАЛНЕ ДИМЕНЗИЈЕ ОБРАЗОВАЊА**



## ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУПИ И ОРИЈЕНТАЦИЈЕ У ПРОУЧАВАЊУ ОДНОСА ОБРАЗОВАЊА И ДРУШТВА

У социологији је општеприхваћено теоријско становиште према коме друштвена структура утиче на начин живота појединца, а посебно на процес његове социјализације, васпитања и образовања. Због тога је веома значајно проучавање утицаја друштвених чинилаца на образовање, као и утицаја неједнакости у сфери образовања на друге друштвене неједнакости. Социјалне неједнакости у образовању као стања где социјално диференцирајући чиниоци утичу на образовне могућности појединца све су више предмет истраживања у друштвеним наукама, а посебно у социологији васпитања и образовања и социологији омладине. Теоријске интерпретације социјалних неједнакости у образовању су многобројне и разноврсне: *функционалистичка, радикална, образовног капитала, културне депривације, позициона, интеракционистичка, марксистичка и неомарксистичка теорија*. С обзиром на основна полазишта, теоријске интерпретације о социјалним неједнакостима у образовању могу се груписати (с извесним одступањима) у два основна правца, приступа: *социоекономски* и *социокултуролошки*. Према првом теоријском приступу, социјалне неједнакости у образовању објашњавају се доминантним утицајем социоекономских детерминанти, а према другом, доминантним утицајем социјалних и културних детерминанти.

## Образовање у функционалистичком теоријском приступу и оријентацији

*Васпитање је деловање генерација одраслих на генерације које још нису зреле за друштвени живот. Оно има циљ да код детета ствара и развија одређени број физичких, интелектуалних и моралних стања која од њега траже и политичко друштво у целини и посебна средина за коју је посебно намењено.*

Емил Диркем

*Школа је главни канал социјализације и селекције.*

Талкот Парсонс

Функционалистичка интерпретација улоге образовања умерена је на позитиван допринос образовања одржавању друштвеног система. У њеним оквирима разматран је утицај многобројних психолошких и психосоцијалних фактора на школски успех ученика/студената и заузимање позиције на друштвеној хијерархијској лествици. Главни представници овог теоријског приступа су: Е. Диркем (E. Durkheim), Т. Парсонс (T. Parsons), Р. Мертон (R. Merton), К. Дејвис (K. Davis) и В. Мур (W. Moore).

Према схватању Е. Диркема, једном од утемељивача овог правца, главна функција васпитања је преношење друштвених правила и вредности. Диркем наглашава да друштво може живети само ако између његових чланова постоји довољна хомогеност; васпитање одржава и појачава ту хомогеност усађујући унапред у дететову душу суштински сличне особине које захтева колективни живот (Dirkem, 1981: 40). Дакле, без „суштинских сличности“ не би била могућа сарадња и друштвена солидарност, па тако ни друштвени живот. Важан задатак друштва је да повеже појединце у јединствену целину, да створи друштвену солидарност, која укључује приврженост друштву, осећај припадности и схватање да је друштвена заједница важнија од појединца. Васпитање осигурава везу између појединца и друштва и развијање осећања привржености друштвеној групи. Школа је друштво у малом, односно модел друштвеног система. У њој дете улази у интеракцију са другим припадницима школске заједнице у складу са чврстим

правилима. То га искуство припрема за интеракцију са припадницима друштва као целине у оквирима друштвених правила.

Диркем сматра да би без разноликости, коју обезбеђује васпитање, свака сарадња била немогућа. Васпитање обезбеђује одржавање те потребне разноликости тиме што се оно само диверзификује и специјализује. Оно помаже појединцу да стекне знање и да развије одређене вештине потребне за обављање будућег занимања. Та функција је посебно значајна у индустријском друштву са сложеном и специјализованом поделом рада. Васпитање је средство којим друштво припрема „у срцу деце битне услове сопствене егзистенције“. Дакле, васпитање има за циљ да код појединца ствара и развија одређени број физичких, интелектуалних и моралних стања која од њега траже и политичко друштво у целини и посебна друштвена група (каста, класа, породица, професија) за коју је намењено (Dirkem, 1981: 40–41).

Развоју функционалистичког погледа на образовање значајно је допринео *Т. Парсонс* који сматра да је школа, након примарне социјализације у породици, најзначајнији агенс социјализације. Школа је мост између породице и друштва као целине, она припрема дете за његову улогу одраслог. Док се у породици према детету поступа у складу са партикуларистичким мерилима, у ширем друштву се о појединцу суди и према њему се односи у складу с универзалистичким нормама које се примењују на све припаднике друштва, независно од родбинских веза. Статус детета је у породици приписан, одређен рођењем, док је статус у животу одраслог, посебно у индустријским друштвима, углавном стечен (статус на основу занимања). Тако појединац прелази пут од партикуларистичких норми и приписаног статуса у породици до универзалистичких норми и постигнућа статуса друштва одраслих. Школа припрема младе људе за тај прелаз (Nagambos i Holborn, 2002: 779).

Владање ученика у школи оцењује се према мерилима школских правила, а њихов успех мери се успехом на испитима. На све ученике примењују се једнаке норме независно од пола, расе, породичног порекла или класе из које ученик потиче. Према функционалистима школа функционише по меритократским начелима, а статус се постиже на темељу заслуга (вредности).

Као и Диркем, Парсонс сматра да је школа друштво у малом, одраз друштва у целини. Она припрема младе људе за њихове улоге у животу на темељним вредностима друштва. Школе усађују две главне вредности – *вредност постигнућа* и *вредност једнаких шанси*, подстичу ученике да се боре за виши ниво академског успеха и награђују оне који у томе успеју. Стављајући ученике у исти положај у учионици, дозвољавајући им да се такмиче на испитима (под једнаким условима), негује се вредност једнаких шанси. Ове вредности имају важне функције у друштву, јер развијено индустријско друштво захтева високомотивисану радну снагу која тежи успеху. Примена начела *различитим награђивањем за различит успех* омогућава да они са високим постигнућем, као и они са ниским постигнућем, сматрају систем праведним и исправним јер је статус постигнут у околностима у којима сви имају једнаке шансе.

Функционалисти неједнакости у образовању виде као последицу разлика у интелигенцији, општим способностима и мотивацији појединаца. За друштвени положај појединца значајна је улога школе (школовања), а та улога се састоји у избору најспособнијих и њиховом припремању за преузимање одговарајућих улога у друштву у зависности од њиховог образовног постигнућа. Образовни систем је важан механизам којим се врши избор појединаца за будуће улоге у друштву. Школе проверавају и испитују ученике, распоређују њихове таленте и способности на пословима који су за њих најприкладнији, тако да се школа сматра главним механизмом поделе улога. Парсонс сматра нормалним да школа изабере најспособније, уколико се тај избор врши праведним и објективним критеријумима. Нормално је да она награђује добар учинак и прилагођавање ученика моралним вредностима, јер се тако ученици припремају за будуће „улоге“ које ће одиграти као одрасли чланови хијерархизованог друштва, у коме „постоје више и ниже професије“ (Parsons, 1959; нав. према Fragudaki, 1994: 74).

Образовање у савременом друштву постаје важно средство социјалне контроле, а самим тим доприноси стабилности у друштву, упоредо са другим социјалним институцијама. Са функционалистичког становишта образовање је „најприкладнији



метод“ распоређивања људи у складу са њиховим вредностима – најспособнији добијају најбоље награђиване дужности (послове). Школе доприносе стварању повољних услова за узлазну мобилност, уколико у образовним установама људе оцењују у складу са њиховим достигнућима, независно од класне припадности, расе и пола. На тај начин, присталице функционализма подвлаче позитивну улогу образовања у друштву, посебно наглашавајући значај интегративне функције образовања (Сорокина, 2004: 15).

Учениково прилагођавање моралним нормама и вредности-ма школе подједнако је значајно као и висок сазнајни учинак. Ова адаптација ученика омогућава развијање „хегемонских способности“ и отвара пут према друштвеном успеху. Анализирајући узроке школског успеха, Парсонс тврди да на „моралне способности“ и „мотиве за успех“ првенствено утиче породица, „група сличних“ и школа. Ученици ће се у школи, у зависности од утицаја њихове породице, идентификовати с учитељем или са групом вршњака. Ова идентификација чини најзначајнију диференцијацију која предодређује даљи наставак студирања или престанак школовања. Они ученици који се идентификују с учитељем настављају школовање на факултетима, док они који се идентификују са групом вршњака не настављају школовање. Парсонс наглашава да је прихватање моралних вредности школе и друштва једна од претпоставки школског успеха. Остале претпоставке за школски успех су индивидуалне способности и лична мотивација. Према схватању Парсонса, друштво је стратификовано („хијерархизовано“) и сходно томе сасвим је природно да школа помогне у избору најбољих, предодређујући на тај начин будућу професионалну расподелу. Међутим, требало би да селекција буде „праведна“ и да свима пружа „једнаке шансе“. Друштвене неједнакости у школи резултирају школском селекцијом која није детерминисана друштвеним пореклом (Parsons, 1959: 299–300; нав. према Fragudaki, 1994: 75).

Повезивање образовног система са системом друштвене стратификације карактеристично је за *К. Дејвиса* и *В. Мура* који сматрају да је образовање средство расподеле улога. Друштвена стратификација је механизам који осигурава да се најдаровитији и најспособнији појединци распореде на положаје који су за

друштво функционално најважнији. С обзиром на то да се за те положаје везују високе награде, оне делују као подстицај. Дејвис каже да је систем школовања „полигон за искушавање способности и, према томе, средство одабира за постављање људи на различите статусе у складу са њиховим способностима“ (Haralambos i Holborn, 2002: 780).

Функционалисти неједнакости у образовању интерпретирају на различите начине. Говори се о различитим програмима и квалитету наставе, тако да се ученици пореклом из различитих друштвених слојева неједнако подстичу и охрабрују за постављање школовања. Неки теоретичари се ослањају на „теорију етикеције“<sup>1</sup> и тврде да неједнак школски успех и различите образовне аспирације у великој мери произлазе из охрабрења или разочарења које изазива суд учитеља код ученика, из приписане етикете „способног“ или „неспособног“, тако да се ученик временом навикава на овакву етикету. Предвиђања учитеља детерминишу будућност ученика. Односећи се према ученицима као према паметним или не, учитељ изриче пророчанство које значајно утиче на ученикову тежњу за учењем. Ученици од којих учитељ много очекује на крају школске године видно побољшавају свој успех. Наставничково понашање и очекивање утичу на слику коју ученик ствара о себи, на његову мотивацију и жељу за учењем. Ако се понашање наставника дуже време не мења, онда је будућност ученика предодређена: ученици којима наставник поставља високе захтеве стално ће побољшавати успех, док ће остали ученици погоршавати свој успех (Good, Brophy, 1973; нав. према Fragudaki, 1994: 76). Ова интерпретација указује на то да родитељи ученика и сами ученици имају веома различита очекивања, аспирације и мотивацију у зависности од њиховог социјалног порекла, а разлике се објашњавају психолошким узроцима. Тежња за социјалном промоцијом и друштвеним успехом интензивна је код средњих и виших слојева, док код нижих слојева изостаје (Kahl, 1960). Аспирације, мотив за постигнућем, жеља да се постигну високе оцене нису одлика менталитета људи из нижих слојева, тако да их родитељи не преносе својој деци. За разлику од њих, припадници

---

<sup>1</sup> Значајан представник ове теорије (label theory) је Н. S. Becker.

средњих и виших слојева имају развијен мотив борбености, жељу за друштвеним успехом, које преносе својој деци, тако да она теже бољем школском успеху. Овај приступ је психологистички, тако да се често истиче да извесне друштвене категорије поседују „синдром за постигнућем“ (Rosen, 1964).

У функционалистичкој перспективи на образовни систем индустријских земаља гледа се као на канал социјалне мобилности. С обзиром на то да потражња за квалификованом радном снагом постаје све већа, већи број грађана проводи више времена у школи, због чега би селекција коју школа врши требало да буде све више меритократска. Наглашена је улога школе у легитимацији неједнакости, али и потреба да се проучавају фактори неједнакости у школи, као и покушаји да се побољша и повећа објективност селективности школе. Наиме, у оквирима функционализма истиче се да је потребно систематско проучавање узрока друштвених неједнакости, посебно оних које се односе на личне карактеристике ученика, на њихову мотивацију, тешкоће у прилагођавању и на разлике у породичном окружењу, како би се побољшавањем образовног система смањиле друштвене неједнакости.

Критичари ове теоријске перспективе замерају функционалистима што не разматрају могућност да вредности које преноси образовни систем могу бити вредности владајуће класе (мањине), а не друштва као целине. Мишљење функционалиста о томе да школе делују према меритократским принципима је дискутабилно, јер практична искуства упућују на то да друштвена стратификација једним делом онемогућава школски систем да објективно оцењује појединце у складу са њиховим способностима.

## **Схватање образовања са становишта радикалне теорије – теорија сукоба**

За разлику од теоретичара функционистичке оријентације, представници конфликтног теоријског приступа доводе у питање становиште да образовни систем функционише према меритократским начелима и да пружа једнаке шансе, као и то да је његова основна улога преношење вредности и норми које владају

у читавом друштву, а не вредности и норми владајуће класе. Конфликтни приступ образовању полази од становишта да групе у постојећим друштвима имају различите интересе и да ће образовање, без обзира на то како је организовано у савременим друштвима, неким људима користити више него другима. Овај приступ доказује да образовање користи капитализму услед легитимације неједнакости и одбацује могућност побољшања образовног система, сматрајући да су побољшања једино могућа ако их прате шире друштвене промене.

Шездесетих година 20. века у америчкој социологији учестали су покушаји да се објасне емпиријски подаци који указују на неједнак успех ученика у зависности од њиховог социјалног порекла. Овакви социолошки приступи одбацују дотадашњу функционалистичку традицију и све више користе појмове као што је „сукоб класних интереса“. Узрок неједнаког школског успеха и неједнакости у образовању уопште налазе у капиталистичкој структури америчког друштва (Fragudaki, 1994: 79). Сматрају да је класна припадност најважнији чинилац нивоа постигнућа и да од класне припадности зависи колико ће појединац остати у образовном систему – што је класа из које појединац потиче виша то ће дуже остати у образовном систему. Деца богатих и моћних углавном стичу високе квалификације и добијају високо плаћене послове, без обзира на способности, док они који не успевају углавном себе окривљују, а не систем који их осуђује на неуспех.

Према схватању ових теоретичара, образовни систем је производ друштвене структуре, где једна друштвена класа (буржоазија) доминира над другим класама. Образовни систем функционише тако да обезбеђује одржавање доминације. Оваква интерпретација теоријске изворе налази у делима К. Маркса и М. Вебера. Неколико теоретичара је под јаким утицајем Т. Парсонса (А. Gouldner, S. Bowles) и када приступају радикалној социологији. Елементи функционализма могу се наћи и код оних који себе сматрају марксистима (S. Bowles and H. Gintis). Политичку намеру ових теоретичара јасно показују и наслови њихових дела: *Образовање као културни и образовни империјализам* М. Карноја (М. Carnoy) и *Школовање у капиталистичкој Америци* С. Боулса и Х. Гинтиса.

Пораст броја ученика и студената и експанзију образовања ови теоретичари тумаче не само потребама савремене привреде за специјализованом радном снагом, већ и антагонизмом друштвених група унутар друштвене хијерархије власти, антагонизмом статусних група на економском нивоу и нивоу власти (Collins, 1971: 1002–1018; нав. према Fragudaki, 1994: 81). Владајуће друштвене групе прилагођавају систем образовања њиховим интересима. У школи се не преноси само знање, него и језичке навике, начин понашања и вредности које се прилагођавају будућим друштвеним улогама, а које ће млади људи прихватити.

С. Боулс и Х. Гинтис сматрају да је за схватање функционисања образовног система неопходно претходно анализирање класне структуре друштва у коме тај систем функционише. Предуслов за анализу образовног система је анализа производних односа, јер образовни систем репродукује неједнакости које произлазе из процеса производње кроз неједнакости у школском успеху. Неједнакости у школском успеху су, пак, одраз класних неједнакости, односно различите социјализације припадника појединих друштвених класа. Узрочни чинилац школског успеха није количник интелигенције него класни положај родитеља појединца. Поставља се питање како се онда може објаснити да студенти са високим квалификацијама имају интелигенцију вишу од просечне? Боулс и Гинтис показују да је тај однос углавном „нупродукт“ продужетка образовања – што појединац дуже остаје у образовном систему то више развија коефицијент интелигенције. Дакле, коефицијент интелигенције је последица дужине школовања, а не његов узрок.

С. Боулс и Х. Гинтис дају значајан допринос проучавању односа коефицијента интелигенције и расних и класних неједнакости. Они на основу података утврђују да сазнајне способности на које указује коефицијент интелигенције није суштински фактор за постизање економског успеха. Тако истичу да су главни чиниоци одговорни за награду у занимању: *класа, раса и пол*. Има много доказа да се образовне квалификације на тржишту рада више вреднију код припадника беле расе у односу на припаднике црне расе и код мушкараца из средње класе у односу на мушкарце из радничке класе. Ови теоретичари постављају питање и о

томе које индивидуалне особине могу оправдати велику разноликост зарада између демографски сличних појединаца са једнаком дужином школовања, уколико је улога когнитивног учинка у одређивању зарада скромна (Bowles and Gintis, 2002: 10–11).

Према схватању Боулса и Гинтиса, допринос школовања индивидуалном економском успеху само се делимично може објаснити когнитивним развојем постигнутим у школи (Bowles and Gintis, 2002: 1). Школе припремају младе људе за прихватање пословних правила у свету одраслих кроз процес социјализације у смислу оспособљавања за ефикасно и беспоговорно функционисање у хијерархијској структури модерне корпорације. Школе испуњавају овај циљ уз помоћ *принципа кореспонденције*, што означава структурисање социјалних интеракција и индивидуалног награђивања. На тај начин, пажња се не усмерава на експлицитан наставни план и програм, већ на социјализацију која се намеће кроз структуру школовања.

Формирање прилагодљиве и послушне радне снаге остварује се уз помоћ скривеног наставног програма. Скривени наставни програм састоји се од онога што *ученици и студенти заиста уче током школовања*, а не од образовних циљева установа. Нису важни садржај предавања и испитивање, него *облик подучавања и учења као и начин на који су школе организоване*. Према схватању Боулса и Гинтиса, скривени наставни програм обликује будућу радну снагу на следећи начин:

- 1) *помаже производњи подложне/сервилне радне снаге некритичких, пасивних и послушних радника*; истражујући у њујоршкој средњој школи (237 ученика највиших разреда) открили су да су оцене везане више за карактеристике личности него за академске способности, односно да су ниже оцене повезане са креативношћу и независношћу, а више оцене са упорношћу, доследношћу и послушношћу;
- 2) *подстиче прихватање хијерархије* – школе су организоване према хијерархијском начелу ауторитета и надзора: наставници наређују, ученици се покоравaju и немају скоро никаквог утицаја на предмете које уче и на начин на који их морају учити; тако се припремају за односе на

радном месту где ће се морати подвргавати ауторитету руководиоца;

- 3) *школа учи децу да их мотивишу награде*, као што радну снагу у капиталистичком друштву мотивишу спољашње награде; ученици немају много утицаја на рад у школи и немају осећај укључености, те им учење не доноси много задовољства; учење почива на начелу „лонца и тиквице“, наставници поседују знање и пуне га у „празне тиквице“ (ученике); ученици не воле да иду у школу, али их подстиче то што ће на крају школовања добити сведочанство (обећање боље плаћеног радног места);
- 4) *фрагментација предмета* – ученик се у току школског дана креће од предмета до предмета, од математике до историје и француског и енглеског језика; знање је исцепкано и разврстано у преграде академских предмета; овај аспект образовања одговара фрагментацији радне снаге (послови у фабрикама и установама су подељени на врло одређене задатке које обављају тачно одређени појединци).

Боулс и Гинтис су показали да скривени наставни програм репродукује пасивну и послушну радну снагу, која неупитно прихвата ауторитет, коју мотивишу спољне награде и која је фрагментисана. Поред тога, показују да формални делови наставног програма одговарају потребама капиталистичких послодаваца (Naralambos i Holborn, 2002: 787). Они постављају питање шта омогућава међугенерациско преношење економског статуса (са родитеља на потомке). Истичу неколико особина које се односе на стварање прихода, а на основу којих се може емпиријски показати економска релевантност и сличност родитеља и деце. Међу њима су *когнитивни учинак, ниво школовања и поседовање богатства* (Bowles and Gintis, 2002: 5–11). Потом га реформулишу на питање *утицаја школе на децу из различитих културних модела* и на *структуру награда и санкција у школи*. У вези са тим, примећују да постоји велики број доказа који сведоче о чињеници да се вредности једног друштва преносе са генерације на генерацију кроз процес трансмисије, која може бити *вертикална* (од родитеља) или *посредна* (од других из претходне генерације) и укљу-

чује психолошку интернализацију вредности (Boyd and Richerson, 1985; Cavalli-Sforza and Feldman, 1981, 1982; Chen, Cavalli-Sforza and Feldman, 1982; Grusec i Kuczynski 1997; нав. према Bowles and Gintis, 2002: 13). Школски систем је необичан облик посредног преноса, где одређена група људи, која обично није слична типу популације којој припадају родитељи (наставници), заузима привилегована места и служи као модел понашања за децу. Школски систем или било који други систем социјализације у стању је да промовише ширење културних особина које се иначе не би могле развијати, што даље значи да школе чине више од једноставног репродуковања друштвене структуре.

Неједнак школски успех ученика, према овој интерпретацији, проузрокован је социјалним пореклом, али и различитим односом школе према ученицима пореклом из различитих друштвених класа. Класна репродукција друштва се једним делом одвија захваљујући неједнаком школском успеху. Безначајна је улога сазнајних способности у процесу поделе друштвеног рада и формирања класне структуре. Много су значајније црте личности неопходне за вршење управљачких или извршилачких улога у процесу производње, као и начин понашања појединца. Неке од ових карактеристика одређене су класним пореклом, док се друге развијају школовањем, тако да се деца привилегованих налазе на вишим, а деца непривилегованих на нижим степенима лествице друштвене хијерархије.

Боулс и Гинтис су показали да се економски статус родитеља делимично преноси на децу у виду неједнаких могућности за стицање образовања, али и да се економска предност потомака породица са вишим социјалним статусом не испољава само кроз квалитетније образовање које добијају. Користећи статистичке податке, аутори су показали да су Сједињене Државе далеко од постављеног циља једнаких економских могућности и да генетско наслеђе когнитивних вештина, мерено стандардним тестовима, само делимично објашњава међугенерациско одржавање статуса унутар породица (Bowles and Gintis, 2002: 1–18).

У интерпретацијама социолога ове теоријске перспективе васпитно-образовни процес сматра се једним од суштинских механизма репродукције класне структуре. Неједнакости у обра-



зовању не само да извиру из друштвеног контекста, него имају и фундаменталну друштвену функцију, не само да произлазе из друштвених неједнакости, него и репродукују класну структуру друштва (Bowles and Gintis, 1976: 53–147; нав. према Fragudaki, 1994: 82).

На основу Боулсове и Гинтисове анализе образовног система произлази да је он дивовска машина „за производњу митова који служе легитимацији неједнакости“ (Haralambos i Holborn, 2002: 789): *образовни успех темељи се на заслуги, награда у занимању темељи се на заслуги и школовање је пут који води ка успеху у свету рада*. Привид меритократије, који се гаји у школама, води уверењу да је систем расподеле улога праведан и исправан, а истицање коефицијента интелигенције као темеља економског успеха служи озаконењу ауторитарног, хијерахијског, стратификованог економског система. Стварајући мит да они на врху заслужују моћ и повластице које имају, а да они на дну за свој положај окривљују себе, образовни систем смањује незадовољство што га обично доноси хијерархија богатства, моћи и престижа.

Радикална интерпретација образовне феномене ставља у шире друштвене оквире, сматрајући школу једном од основних друштвених институција. Међутим, недостаци ове теорије су у томе што на механицистички начин своди неједнакост у образовању на капиталистичку структуру друштва и на приватно власништво над средствима за производњу. Из тога произлази индиректан политички закључак да ће неједнакости у образовању постојати све док постоји капитализам. У том смислу, функција школе у репродукцији друштвених неједнакости не може да се отклони, уколико се коренито не промени постојећа капиталистичка структура друштва. Оваква интерпретација неједнакости у образовању оставља нетакнуту институцију школства, свдећи било коју њену промену на шире друштвене промене. Ове недостатке уочавају касније и сами аутори који изворе свога незадовољства истраживањем „Школовање у капиталистичкој Америци“ виде у томе што су погрешно схватили узрочни механизам неједнакости у образовању. Они сматрају да њихова интерпретација није посветила довољно пажње контрадикторним притисцима који се јављају у школама, нарочито оним који потичу са тржишта рада,

као и оним из демократског државног уређења (Bowles and Gintis, 2002: 15).

Критичари Боулсове и Гинтисове теоријске перспективе слажу се да су преувеличали подударност рада и образовања, али се не слажу са њиховим закључцима да неке делове надградње, попут образовања, искључиво обликује инфраструктура и истичу да ученици и студенти, ипак, нису пасивни примаоци образовних садржаја који се налазе у формалном и скривеном наставном програму.

## **Образовање у контексту теорије образовног капитала**

Оригинално културолошко објашњење образовних постигнућа, улоге образовања у друштву, а посебно друштвених механизма школске неједнакости понудила је теорија образовног капитала. Почети овог теоријског приступа могу се наћи у П. Бурдијевој (Pierre Bourdieu) и Ж. К. Пасероновој (Jean-Claude Passeron) студији *Наследници: студенти и култура* (1964), а даља разрада проблема културне репродукције у делу *Репродукција: елементи за теорију система образовања* (1970). Овај правац се даље развијао у париском Центру за европску социологију.

У теорији образовног капитала критикују се претходна становишта која редукују функцију школе у капиталистичком друштву и тако онемогућавају схватање непосредних и невидљивих механизма репродукције друштвеног раслојавања путем школе. Према схватању аутора, истраживања не би требало ограничавати само на капиталистички простор јер, без обзира на велике разлике, слични механизми постоје и делују и у институционалном образовању других (социјалистичких) друштава. У овом теоријском приступу постојање *економских и социјалних баријера* не сматра се јединим узроком неједнакости у образовању. Оне нису довољне ни за тумачење репродукције, као и поделе рада на умни и физички рад путем школе (Fragudaki, 1994: 83). Теоретичари ове провенијенције критикују оне социологе који интегришу научно закључивање и владајућу идеологију,

замењујући анализу узрока неједнакости њеном осудом, спречавајући на тај начин разумевање механизма дате репродукције. Бурдије и Пасерон у својој интерпретацији иду даље од прости констатације неједнакости и њене осуде, као и од констатације да су неједнакости последица капитализма.

Према схватању Бурдијеа и Пасерона, важна функција образовног система је културна репродукција која репродукује културе „владајућих класа“. Висока вредност која се приписује доминантној култури у друштву као целини потиче из способности моћних да другима наметну своју дефиницију стварности. Аутори говоре о доминантној култури као о културном капиталу јер се она може, путем образовног система, превести у богатство и моћ. Културни капитал није равномерно распоређен у класној структури и то је главни разлог класних разлика у образовним постигнућима. Ученици из виших класа имају уграђену предност, јер су од почетка социјализовани у доминантну културу. Бурдије и Пасерон сматрају да успех у школском образовању зависи од васпитања које је стечено у првим годинама живота. Школско образовање се једноставно гради на том темељу, не почиње од почетка него претпоставља неке већ постојеће вештине и знања. Деца из владајућих класа су у предности због тога што су већ усвојила одређене вештине и знања у предшколском узрасту. Она поседују кључ за дешифровање порука које добијају у школи – „поседују шифру поруке“ (Haralambos i Holborn, 2002: 837).

На основу емпиријских истраживања у области високог образовања, Бурдије и Пасерон показују да *образовне баријере* нису само друштвене и економске природе. Када би било тако, онда би малобројни студенти из нижих друштвених класа који похађају институције високог образовања били изједначени са студентима који су пореклом из виших (привилегованих) друштвених класа. Ипак, утврђују да социјално порекло одређује успешност студентата и избор специјализације. У том смислу, ради бољег разумевања овог феномена уведе појам *образовне привилегије* који ће касније назвати *образовни капитал*. Дакле, поред друштвених и економских привилегија постоји и образовни капитал, као и одређени „ставови“ и одређена „понашања“ према школи и култури који су различити за посебне друштвене групе и преносе се са

генерације на генерацију. Ове ставове и понашања према школи и култури уопште Бурдије касније назива *образовним класним етосом*.

Образовни капитал се састоји из сазнајних и идеолошких елемената. Наиме, деца из привилегованих класа у школу долазе опремљена елементима „слободне едукације“ коју чини скуп образовних ресурса (знања и упућеност у културно стваралаштво). Ови образовни ресурси имају директну школску употребљивост (иако њихов садржај није укључен у предмете и садржаје које преноси школа). Они снабдевају појединце општом предиспозицијом за учење, чине једну врсту увежбаности која је стечена изван школе, а која значајно утиче на успех у школи. Поседовање способности тумачења и разумевања идејних и културних творевина није резултат образовања него *перманентног комуницирања* са тим творевинама. Овај процес трајне и невидљиве интериоризације културних творевина врши се природним путем без непосредног подучавања и подстицања од средине (да прочита књигу, посети музеј и слично). Интериоризација идејних и културних творевина је резултат сталног и природног, а не пригодног контактирања с идејним и културним творевинама (Fragudaki, 1994: 84).

Корен неједнакости студената из различитих друштвених класа је *слободно образовање*. Наиме, студенти из нижих класа нису у могућности да се директно упознају и комуницирају с уметничким делима (посете храмовима, музејима), па су принуђени да се посредно упознају са њима преко литературе или наставника. Слика или говор не пружају им могућност да осете лепоту, нити да посумњају или оспоре „традиционални“ опис неког дела. Дакле, основни предуслов бољег успеха студената је „слободно образовање“, а не напорно учење и воља за успехом. Социјално порекло пружа скуп „ставова“ (и „понашања“) према знању и образовању, који се значајно разликују у зависности од припадности одређеној друштвеној класи. Деца из привилегованих друштвених класа студије сматрају природним наставком њиховог школовања, као што сва деца сматрају да је природно похађање основне школе, а не као могућност или постигнуће. Међутим, за децу из непривилегованих друштвених класа (земљорадника и радника) високо образовање представља свесни избор који

долази након дуготрајног оспоравања и тешкоћа и доживљава се као индивидуални успех. Класна разлика је значајни фактор који повећава образовне шансе деце привилегованих, а с друге стране, суштинска и невидљива баријера за непривилеговане (опширније Fragudaki, 1994).

Социјалним пореклом је условљено и „понашање“ према школском знању и образовању, тако да деца из привилегованих породица постижу бољи успех, способнија су и спретнија. Бурдије покушава да опише вештине и знања која су потребна за образовни успех, тако да придаје важност стилу и форми више него садржају и сматра да је начин на који ученици приказују сами себе и свој рад важнији од садржаја рада у склопу наставног програма. Што је учеников стил сличнији стилу владајућих класа, то је вероватноћа да ће успети већа. Ученици из радничке класе су дискриминисани на два начина: 1) њихов се стил разликује од стила доминантне културе и 2) нису кадри да схвате читав низ значења која су уграђена у „граматику, нагласак, тон, изговор“ наставника, јер се наставници изражавају „грађанским начином“ који се разликује од „обичног начина изражавања“ карактеристичног за ученике из радничке класе и због тога наилазе на одређене тешкоће приликом учења у школи (опширније Haralambos i Holborn, 2002: 837).

Социјално-класни положај и култура класе постају облик културног капитала у школском окружењу (Bourdieu and Passeron, 1977). Дуготрајна интериоризација духовних вредности – „осмоза“ омогућава деци из виших класа да се у односу на другу децу понашају као супериорнија у погледу интелектуалних способности и умешности. Учење за припаднике виших класа искључује било какву принуду и за њих не представља напор, тако да постижу бољи успех (статистички), иако школском градиву посвећују мање времена и пажње. Они имају слободу у односу на садржај градива, читају више књига, садржајно не уско повезаних са наставним програмом. Највише напора улажу ученици из средње класе, јер се налазе у прелазном положају, тако да је за њих образовање један од значајнијих канала друштвене мобилности. Породице ученика који су пореклом из средње класе располажу културним ресурсима који постају облик културног капитала у

одређеним условима (Lareau, 1987). Ови ученици имају аспирације да постигну бољи школски успех, иако им недостају оне образовне бенефиције које имају деца привилегованих. Школско понашање деце из непривилегованих породица одликује се приврженошћу и напором, а њихово напрезање је очигледно и изражава се плодовима рада углавном за време испита.

Услед присности с образовним садржајима за студенте из привилегованих породица карактеристично је одсуство напора током школовања. Оно је резултат непосредног осећања сигурности које овим студентима омогућава да показују незаинтересованост за потенцијално продужавање студија. Уколико продужавају школовање, осећање социјалне сигурности им омогућава да врше *избор студија* у складу са критеријумом личних жеља и способности, не обраћајући пажњу на непосредну професионалну вредност својих студија. На тај начин они бирају нове или ретке специјализације, „аристократске“ студије, а не оне које воде непосредном запошљавању. Такво образовање им омогућава професионалну делатност високог социјалног статуса.

„Ставови и понашања“ према образовању имају социјално порекло и играју идеолошку улогу развијајући мит о „природним харизмама“. У том смислу се лакоћа у учењу, коју преноси привилегована средина, узима као доказ личних интелектуалних способности или афинитета за учењем. „Интелектуална култивација и шира образованост, присност с интелектуалним делатностима и са тајнама уметничких и културних дела је резултат осмотског учења које усваја дете из привилегованих породица систематски конзумирајући разна културна добра високог квалитета“ (Fragudaki, 1994: 86). Међутим, иако је ово учење осмотско (дугогодишњи контакт и присност), без подстицања и видног непосредног предавања, оно се сматра харизмом, односно природном супериорношћу и карактеристиком изабраног појединца. И наставници на њих тако гледају и односе се према њима као да су интелигентнији, тако да успевају да код њих развију веру у генеричку способност учења, преносећи на тај начин привилегије већ привилегованим.

У делу *Репродукција: елементи за теорију система образовања* (1970) Бурдије и Пасерон систематично представљају

результате истраживања образовног система француског друштва и критикују „лаичку“ и „формалистичку“ социологију. Лаичким сматрају приступ који „симболичку акцију“ индивидуа и група виде као самосталну у односу на објективне друштвено-економске услове који ту акцију стварају и репродукују. Формалистичким приступом сматрају механичку интерпретацију у којој се не уочава релативна самосталност идеја и дејство симболичке акције на материјалне услове егзистенције.

У циљу научног разумевања друштвене улоге школе аутори уводе појам *симболичко насиље*, чије се теоријско порекло налази у делима К. Маркса и М. Вебера. Свака власт врши „симболичко насиље“ јер тежи очувању и репродукцији друштвеног система и због тога поред физичког употребљава и симболичко насиље. Симболичко насиље је насиље које се састоји у наметању „значања“. Наметање репродукције идеја, интерпретација, принципа, вредности – „значања“ врши се непосредно кроз институције (школа, црква). Симболичко насиље сматра се кључним појмом за разумевање функционисања образовних механизма. „Владајуће“ образовање преноси се преко образовних институција које намећу одређена значења која се сматрају једино вредним да се репродукују. Сваки педагошки чин је, објективно гледано, симболичко насиље, јер подразумева културну самовољу арбитрарне власти. У том смислу, врши се селекција значења која чине једну културу и припадају одређеном стратификованом друштву. Владајућа култура је култура владајућих класа, а те класе су истовремено најобразованије. У одређеној друштвеној формацији, легитимна култура, тј. култура која поседује доминантну легитимност, није ништа друго до доминантна културна самовоља, утолико што није призната објективна истина културне самовоље и доминантног културног арбитра (Bourdieu and Passeron, 1977). Симболичко насиље, које институционално образовање врши, састоји се не у преношењу одређене количине информација, из којих се састоји владајућа култура, већ у преношењу поруке да је она једина легитимна култура (Fragudaki, 1994: 88).

Поред тога што репродукују владајућу културу, образовне установе доприносе репродукцији друштвених односа. Како се процес социјалне селекције од стране школе одвија меритократ-

ски и непристрасно, „насиље“ је врло ефикасно. На тај начин, институционално образовање доприноси убеђењу оних који су искључени из даљег школовања да су праведно искључени и да тако прихвате легитимност сопственог искључивања. Дакле, репродукција друштвених неједнакости је законита, репродукцију обавља институционално образовање истицањем одређених способности и вештина као природних харизми и награђивањем друштвено привилегованих појединаца као да су по природи најбољи.

Према интерпретацији Бурдијеа, културни капитал је средство преко кога се неједнакости засноване на пореклу преводе у различите академске награде, које затим воде до неједнаких социјалних и економских награда, чиме се у ствари одржава и легитимише сам процес. У теорији образовног капитала истиче се да култура која се преноси и награђује образовним системом у ствари одржава културу доминантне класе. Да би стекао културни капитал ученик мора бити способан да га прими и дешифрује. Али, у школама се не могу научити технике примања и дешифровања културе, чак и ако школе имплицитно захтевају од свакога да влада тим техникама. Према томе, усвајање културног капитала и каснији долазак до академских награда зависи од културног капитала наслеђеног од породице. Што је класни положај породице виши, то је и култура коју породица преноси ближа доминантној култури, тако да је већа и могућност доласка до академских награда (Bourdieu and Passeron, 1977; Katsillis and Rubinson, 1990: 270).

Хипотеза о културном капиталу заснива се на открићу да се порекло породице препознаје у различитим академским наградама, што доводи до образовне репродукције. Редослед узрока у процесу репродукције је следећи: 1) порекло породице директно утиче на културни капитал – *ефекат порекла*, 2) културни капитал директно утиче на академске награде – *ефекат културног капитала* и 3) породично порекло индиректно утиче на академске награде преко културног капитала – *однос трансформације*. Термин социјална репродукција значи да се друштвене хијерархије (позиције класе и/или статуса) на крају репродукују, у смислу да су деца друштвено привилегованих родитеља касније и сама друштвено привилегована. Емпиријски гледано, образовна ре-



продукција се потврђује кроз утицај породичног порекла на академски успех, без обзира на друге процесе који могу да се умешају (Katsillis and Rubinson, 1990: 271).

Главна улога образовног система је (према схватању Бурдијеа) *друштвена функција елиминације*, која се састоји у елиминацији припадника радничке класе из виших образовних нивоа и постиже се на два начина: неуспехом на испитима и самоелиминацијом (Haralambos i Holborn, 2002: 838). Ученици из радничке класе су у мањој мери усвојили доминантну културу, тако да је већа вероватноћа да ће пасти на испитима, а то ће им онемогућити одлазак на више школе. Одлука да систем добровољно напусте одговорна је за већи део елиминације, јер ови ученици знају шта их чека у животу. Бурдије закључује да је главна улога образовања у друштву допринос друштвеној репродукцији, репродукцији односа моћи и повластица међу друштвеним класама. Повлашћен положај владајућих класа оправдава образовни успех, а непривилеговани положај нижих класа постаје легитиман на темељу образовног неуспеха.

Теоријски приступ Бурдијеа и Пасерона допринео је бољем схватању унутрашњих механизма који делују унутар образовног система који омогућавају репродукцију друштвених неједнакости путем образовања. Културни капитал, као култура привилегованих слојева (високог друштвеног статуса), често се сматра важним механизмом у репродукцији образовних и друштвених хијерархија. Наиме, односећи се према друштвеним својствима појединаца као према природним харизмама, школа омогућава деци из привилегованих слојева да се сматрају природно способнијом и супериориорнијом. Непривилеговане, који су искључени из даљег образовања, уверава да су праведно искључени и да стога треба да признају властиту инфериорност, односно да школску селекцију сматрају потпуно „легитимном“.

У Бурдијеовом теоријском оквиру налази се и нов појам – појам *хабитуса*. Појам хабитуса се односи на начин живљења, вредности, склоности и очекивања појединих друштвених група. Различите друштвене групе усвајају различите вредности и понашања – имају различите хабитусе, који утичу на њихово будуће деловање. Бурдије сматра да је хабитус тесно повезан са развојем

укуса, а он је тесно повезан с образовањем и класном припад-ношћу. У књизи *Разлика: друштвена критика суда укуса* (1984) разматра развој и важност укуса (укуси у сликарству, филму, музици). Различити укуси повезани су са различитим класама, а оне имају различите нивое престижа: *легитиман укус*, *осредњи укус* и *популарни укус*. Према схватању Бурдијеа, образовни систем придаје највећу важност легитимном укусу, тако да су они који су васпитани у средини која негује легитиман укус у предности, лакше постижу успех у образовању и у њему ће вероватно дуже остати. Поред тога, што се дуже школују, вероватније ће и даље градити легитиман укус. Добар укус сам по себи не значи успех у школовању или добро плаћен посао, али помаже приликом уписа у престижне школе. Укус утиче и на перцепцију наставника о ученицима – легитимни укус вреднују и награђују више него осредњи, а осредњи више него популарни укус. Укуси не морају да буду део формалног наставног програма, али онима из виших класа дају веће изгледе на успех.

Бурдије указује на механизме симболичке доминације који намећу „уметност живљења“ доминантних класа и њихове вредности (које се испољавају кроз поседовање одређених добара, бављење одређеним активностима) (Bourdieu, 1984). Да би објаснио како ти механизми функционишу Бурдије уводи појам друштвеног *поља*, који означава „домен“ у друштву (школство, политичке партије, медији, мода) у којем се појединци, групе или институције боре различитим снагама и према одређеним „правилима игре“ која су саставни део тог домена. Поље је објективни домен друштвене активности које се састоји у одржавању и практиковању односа између друштвених положаја утемељених на односима моћи. Друштвена моћ је капитал, који не треба изједначавати с економским богатством, јер је економија само једно од друштвених поља. За поља је значајнија демонстрација симболичког насиља и логика којом се одговарајући облици капитала акумулирају, трансформишу у позиције моћи. Дакле, они који доминирају пољем имају средства да учине да оно функционише у њихову корист и спроводе *стратегије одржавања*, док нове снаге, које теже да заузму њихово место, примењују *стратегије субверзије*, усмерене ка преокретању система вредности и понов-

ном дефинисању правила игре. Појам поља као попришта сукоба између доминантних и оних којима се доминира означава усмереност Бурдијеове социологије ка анализи борбе за заузимање одређеног положаја у датом друштвеном простору путем присвајања капитала који су за њега специфични.

## **Поткултуре и неједнакости у образовању – теорија културне депривације**

Према поставкама теорије културне депривације неједнакости у образовању су резултат разлика између самих поткултура класа којима ученици припадају, при чему се наглашава значај поткултуре, норми и вредности друштвених класа за успех у образовном систему. Разлике у навикама, укусима, ставовима, приоритетима и језику су неке од културних услова који отежавају ученицима из сиромашних породица да постигну успех у школи (Human, Bernstein, Bourdieu, Willis), док истицање вредности средње класе у школама олакшава ученицима који долазе у школу са таквим вредностима да одговоре на захтеве школовања (Gamoran, 2001: 143–144).

Истицање значаја система вредности различитих класа за успех у образовању присутно је код Х. Х. Хјумана (H. H. Human) који сматра да вредносни систем нижих класа ствара „само наметнуту препреку побољшању положаја“. Користећи емпиријске податке Хјуман је уочио разлике између система вредности радничке и средње класе: 1) припадници радничке класе мање полагају на образовање, тако да мање вреднују формално образовање као средство личног напредовања и не налазе много разлога за настављање школовања након обавезног; 2) мање се залажу за постизање вишег статуса на послу, значајнија им је сигурност и непосредна економска корист и одбацују ризик и улагања која су у вези са занимањима вишег социјалног статуса, тако да се опсег занимања обично ограничава на „добар посао“; 3) у односу на припаднике средње класе, припадници радничке класе мање верују у могућност личног напредовања, а то уверење је вероватно темељ за мање вредновање школовања и занимања вишег статуса. Међутим, побројане вред-

ности нису типичне вредности за све припаднике радничке класе. Наиме, један део радничке класе, који чине мануелни радници пореклом из породица „белих овратника“, нема исте вредности већ се чешће поистовећује са средњом класом и има веће амбиције. Према схватању Хјумана, припадници нижих класа, знајући да не могу постићи успех, не желе оно што не могу постићи. Дакле, међу припадницима радничке класе је мотивација да се нешто постигне много нижа у односу на припаднике осталих класа (Haralambos i Holborn, 2002: 829).

Поткултуру средње и радничке класе повезује са различитим образовним успехом *Б. Сугарман* (B. Sugarman). Објашњење је тражио у разликама у погледима и ставовима између две класе, сматрајући да су оне резултат природе мануелних и немануелних занимања. Према мишљењу Сугармана, многа занимања средње класе пружају могућност сталног напредовања у приходима и статусу, што подстиче планирање будућности, односно улагање времена, енергије и новца у образовање које је потребно за обављање посла са вишим статусом. Са друге стране, у занимањима радничке класе се релативно брзо постиже врхунац у заради. Она нуде мање изгледа за напредовање, али и не захтевају додатна „улагања“. Сугарман је доказивао како природа посла често може да донесе разлике у погледима и ставовима, као и да су ставови и оријентације саставни део поткултуре радничке класе. Ученици радничког порекла социјализују се у њиховом друштвеном оквиру, чиме се делом може објаснити низак ниво образовних постигнућа. Њима је својствен: 1) *фатализам* (прихватање стања, уместо тежње да се оно поправи – то неће подстицати успех у школи); 2) *непосредно задовољење* (уживање у радостима тренутка, а не жртвовање за будућу награду, подстиче ранији завршетак школовања због непосредних награда – плате, слободе); 3) *оријентација на садашњост* (може додатно ослабити мотивацију за успех у школовању); 4) *колективизам* (оданост групи и неистичање појединачног успеха). У том смислу, Сугарман закључује како ученике из радничких породица поткултура њихове класе ставља у неповољан положај (Haralambos i Holborn, 2002: 830).

*Ц. В. Б. Даглас* (J. W. B. Douglas) је истраживао разлике у школском успеху између ученика сличних способности, али раз-

личитог друштвеног порекла. Установио је да деца из средње класе током примарне социјализације добијају од родитеља више пажње и подстицаја и да је то темељ за већи образовни успех. Наиме, посвећујући већу индивидуалну пажњу и постављајући им више норме које морају достићи, родитељи стварају подстицајну средину која погодује интелектуалном развоју. Осим тога, показује да је дужина школовања повезана са друштвеном класом којој припадају, односно да деца из радничке класе раније напуштају школовање.

Испитујући поткултурне разлике између друштвених класа које могу утицати на постигнућа у школи *Б. Бернштајн* (В. Bernstein) се бави разликама у говорним обрасцима, имајући у виду значај који језик има у комуникацији и учењу (*Језик и друштвене класе*, 1979). Бернштајн разликује два облика говорног обрасца: *развијени* и *ограничени систем знакова*. Ограничени систем знакова користе припадници радничке класе, док припадници средње класе користе оба система. Људи који користе ограничени систем знакова имају много тога заједничког, тако да нема потребе да се значења изражавају говором. Њему је својствен стенографски говор, који карактеришу кратке, граматички једноставне и недовршене реченице. Ретко се употребљавају придеви и придевске уметнуте реченице, прилози и прилошке реченице. Смицао догађаја и намера саопштавају се гестом, интонацијом и контекстом у коме се комуникација одвија. Како се много тога узима као саморазумљиво, ови системи знакова сведени су на употребу везану за предмете, збивања и односе који су познати онима који комуницирају. У том смислу, значења која се преносе овим системом знакова ограничена су на одређену друштвену групу и везана су за одређени друштвени контекст.

Развијеним системом знакова експлицитно се речима изражавају многа значења која се у ограниченом систему знакова сматрају саморазумљивим. Њиме се изнесе све појединости, јасно се говори о односима и дају објашњења. Његова су значења универзалистичка, дакле, нису везана за одређени контекст.

Порекло говорних образаца друштвених класа Бернштајн објашњава породичним односима и праксом васпитања код родитеља који обављају мануелна и немануелна занимања. Са једне

стране, породични живот радничке класе погодује развоју ограниченог језичког кода, јер се у радничкој породици тачно зна ко има какав положај. Статус је јасно дефинисан на основу пола, старости и породичних односа. Јасноћа статуса не захтева никакву расправу или разраду у вербалној комуникацији. Са друге стране, односи чланова породице средње класе мање су крути и мање јасно дефинисани, више се темеље на договору и расправи. Због тога значење у вербалној комуникацији мора бити експлицитно, намере јасно изражене, правила су исход расправе, а одлуке резултат договора.

Класним разликама у говорним обрасцима могу се, према мишљењу Бернштајна, делимично објаснити разлике у образовном успеху. Како се формално образовање одвија у склопу разрађеног система знакова, деца из радничке класе су у неповољнијем положају, јер користе ограничени систем знакова. Ограничени систем знакова својом природом смањује изгледе ученика из радничке класе да успешно усвоје знања и вештине које захтева образовни систем. Школа негује језик средње класе не уважавајући тешкоће оних који долазе из средина захваћених социјалном и културном депривацијом.

Према теорији културне депривације поткултура друштвених група са ниским примањима депривирана је или дефицитарна у неким важним тачкама, тако да се на тај начин објашњава ниско образовно постигнуће припадника тих група. Кривица за неуспех пребацује се на дете, његову породицу, његову непосредну околину и поткултуру. Културно депривирано дете нема неке важне вештине, становишта и вредности које су преко потребне за високо постигнуће у образовању. Његова околина није само сиромашна у економском, него и у културном погледу. Недостаци код овог детета су језичка, искуствена и сазнајна депривираност, недостаци везани за личност и читав низ „супстандарних“ становишта, норми и вредности (Hargalambos i Holborn, 2002: 834).

Теорија културне депривације упућује на немогућност достизања идеала једнаких шанси. Док се раније сматрало да једнакост шанси постоји када је свима омогућен слободан и бесплатан приступ свим подручјима образовања, данас се тврди да једнакост шанси постоји само када су нивои постигнућа свих друштвених

група слични. У том смислу, *нагласак се померио с једнакости приступа на једнакост резултата*. Из ове теоријске перспективе једнаке шансе могу постати стварност једино ако се компензују депривације и недостаци група са ниским примањима. Тада би ученици из културно депривираних породица имали једнаку шансу да искористе могућности које се бесплатно пружају свим члановима друштва. Јавља се идеја о позитивној дискриминацији у корист културно депривираних деце – мора им се пружити помоћ да буду равноправна са другом децом. Ово је попримило облик компензацијског образовања – додатног образовања за културно депривираних. С обзиром на то да је највећа штета учињена током примарне социјализације, када се супстандардна култура усваја у околини лишеној „богатства“ и подстицаја, компензацијско образовање треба да се одвија у предшколском узрасту.

Једна од могућности повећања образовних постигнућа међу депривиранима била је осмишљавање и спровођење програма компензацијског образовања. Програми компензацијског образовања имали су за циљ да омогуће *планирано обogaђење*, односно подстицајну васпитну средину која ће детету усадити мотивацију за постигнућа и поставити темељ делотворном учењу у образовном систему. Нека подручја у Британији (60-их година 20. века) проглашена су подручјима приоритета у образовању (Educational Priorities Areas – ЕРА) где су уведени програми компензацијског образовања, који су се спроводили у предшколском образовању у виду додатних мера за подстицање стандарда писмености у основним школама. Међутим, извештаји ЕРА углавном разочаравају, тако да је *А. Х. Хелси* (А. Н. Halsey), који је водио пројекте ЕРА, тврдио да у Енглеској још није пружена права прилика позитивној дискриминацији. Такође, за подручја проглашена депривираним у Британији 80-их и 90-их година издвајана су додатна средства за Додатне образовне потребе (Additional Educational Needs, АЕН). *Т. Смит и Т. Нобли* (Т. Smith and М. Nobleu, 1995) су се слагали са начелом да депривираним подручјима треба додељивати додатна средства, али су имали замерке на неке аспекте спровођења програма. Они нису нашли доказе да се смањило јаз у образовним постигнућима између богатих и сиромашних подручја, иако су сиромашнија подручја добијала у саставу АЕН

више средстава од других подручја. Смитова и Нобли сматрају да то не изненађује, јер се у том раздобљу у британском друштву као целини неједнакост осетно повећала. У таквим околностима би било тешко очекивати да ће додатна средства уложена у образовање поништити учинке повећане неједнакости у друштву (опширније Haralambos i Holborn, 2002: 834–836).

Основне поставке теорије културне депривације критикују и теоретичари који заговарају смањење класних неједнакости путем образовања. Сматрају да она прикрива праве чиниоце који спречавају једнаке могућности образовања, јер сваљујући кривицу на дете и његову околину, одвлачи пажњу од недостатака образовног система. Неки од критичара (D. C. Morton, D. R. Watson, 1973) тврде да програми попут компензацијског образовања не могу избрисати неједнакост образовних шанси, која је укореењена у друштвеној неједнакости у друштву као целини. Компензацијско образовање је само један мали покушај да се поправи постојећи систем, а неопходна је коренита промена система као целине. Једнакост могућности образовања може се реализовати једино у друштву без друштвених неједнакости.

## **Положај у класној структури друштва и неједнакости у образовању – позициона теорија**

На трагу теорије културне депривације француски социолог *P. Будон* (R. Boudon) развија позициону теорију. У делу *Образовање, могућности и друштвена неједнакост* (1974) доказује да неједнакост у могућностима образовања настаје на темељу двокомпонентног процеса. Према поставкама ове теоријске интерпретације, двокомпонентни процес, чије су последице социјалне неједнакости у образовању, чине *примарни* и *секундарни* учинци *стратификације* (Haralambos i Holborn, 2002: 840). Прву компоненту Будон дефинише као примарни учинак стратификације, који се манифестује кроз поткултурне разлике између оних који потичу из различитих друштвених класа са различитим поткултурним елементима (вредности, аспирације, обрасци понашања, језик). Ови поткултурни елементи су значајна препрека за једнакост образовних шанси. Будон се



слаже да разлике у вредностима и становиштима између друштвених класа производе неједнакости у могућностима образовања, али истиче да су секундарни учинци стратификације још значајнији. Другу компоненту чине секундарни учинци који проистичу из стварног положаја неке особе у класној структури. Из тих разлога Будон користи израз *позициона теорија*, јер све зависи од позиције појединца у друштву. Сматра да и када не би постојале поткултурне разлике између класа, сама чињеница да деца потичу из различитих друштвених класа доноси неједнакост могућности образовања.

Положај у класној структури друштва одређује избор школе и образовно постигнуће деце. Реч је о притиску класе приликом избора образовног профила да не дође до *друштвене деградације*, односно да посао који би добио појединац који потиче из више класе након школовања не буде нижег статуса у односу на посао његовог оца. Школа може значити и *друштвено напредовање* за децу из ниже класе, уколико се упореди са статусом занимања њихових очева. Притисак на децу из горње средње класе да изабере образовање вишег нивоа је много већи у односу на децу из ниже класе (и због тога што треба да задржи садашњи друштвени положај). Тај притисак појачавају и родитељи, јер приликом избора школе примењују анализу штете и користи као и њихова деца. Притисак родитеља више средње класе да њихова деца одаберу усмерења која ће им донети академски статус ће бити већи, док ће се родитељи из радничке класе вероватно задовољити нижим образовним нивоом своје деце (Naralambos i Holborn, 2002: 840).

Према поставкама Будонове позиционе теорије људи у чину избора занимања и школовања поступају рационално и притом отклањају примарни учинак стратификације. Наиме, за људе на различитим положајима у стратификационом систему, исти избор значи различите штете и користи. Због тога, према схватању Будона, чак и када би сви остали чиниоци били једнаки, људи би различито бирали у складу са својим друштвеним положајем. Установио је да, и када се уклоне утицаји примарних учинака стратификације (поткултурне разлике), класне разлике у образовном успеху, иако знатно смањене и даље остају велике.

Секундарни учинци стратификације више утичу на успех у школовању, јер чак и да се уклоне све поткултурне разлике и даље

би постојале знатне разлике у образовним постигнућима између друштвених класа и велика неједнакост могућности образовања. Будон сматра да се секундарни учинци стратификације могу уклонити на два начина: *заједничким наставним програмом и једнакошћу шанси*. Када би за све ученике постојао један једини наставни програм, био би уклоњен елемент избора при одлучивању о одређеним предметима и трајању школовања. Тада појединци не би били под утицајем свог класног положаја, јер би сви ученици имали исте предмете и једнако трајање школовања. Он тврди да уколико у образовном систему има више раскрсница (када ученици врше избор између више усмерења или напуштања школовања) утолико је већа вероватноћа да ученици из радничке класе напусте школу или да одаберу усмерење нижег нивоа. Када не би постојала раскрсница у британском школству након навршене шеснаесте године смањила би се неједнакост образовних могућности (ученици из радничке класе у већем обиму од ученика из средње класе напуштају школовање у шеснаестој години живота). Упоредијући образовне системе у Европи и САД-у Будон долази до закључка да амерички образовни систем има мање раскрсница, а статистички подаци показују да је у САД-у неједнакост образовних могућности мања. Будон сматра да би се смањила неједнакост образовних шанси када би се подигла старосна граница за завршетак обавезног школовања у свим индустријски развијеним друштвима. Други начин решавања проблема неједнакости образовних шанси је укидање друштвене стратификације. Према мишљењу Будона, кључ за једнакост шанси је изван школе, а не у њој. Да би се неједнакост образовних шанси укинула мора се догодити или дестратификација друштва или школски систем мора бити потпуно уједначен. Како у западном друштву нема много наговештаја да ће се то десити, Будон је песимистичан у погледу изгледа да ће се укинути неједнакост образовних шанси (Haralambos i Holborn, 2002: 840–841).

Будон сматра да се са променама, које су повезане са повећањем улоге образовања и обезбеђивањем једнаких могућности за добијање образовања, као и повећањем образовне мобилности, у суштини не повећава могућност професионалне мобилности у ситуацији када је расподела радних места одређена унутрашњим факторима (међу које се могу сврстати услови интелектуалне де-

латности и економско питање). Напротив, као резултат тих промена јавља се то да је за достизање одређеног професионалног статуса неопходан висок ниво образовања, што је у складу са заинтересованошћу претендента на одређени статус да максимално повећавају свој образовни ниво, јер им то даје више шанси да добију престижни посао. У следећој генерацији тај се процес понавља у том смислу што образовни цензус, пружајући деци професионалне шансе које су имали и њихови родитељи, сада постаје знатно већи (Влац, 1994: 14, нав. према Сорокина, 2004: 13).

У овом теоријском приступу реч је о образовању као средству социјалне контроле, које се мења заједно са променама економских услова у којима људи живе. Улози образовања у обезбеђивању социјалног поретка у друштву придаје се велики значај с обзиром на то да доприноси одржавању социјалних неједнакости. С обзиром на интерпретације и закључне ставове заступљене у позиционој теорији Будона може се уочити да се и она, као и њен аутор, сасвим приближавају теоријама које се у социолошкој литератури називају радикалним или марксистичким.

## **Друштвене промене и образовање у марксистичкој и неомарксистичкој теорији**

Марксистичка теорија друштва утемељена је средином 19. века у делима *К. Маркса* (K. Marx) и *Ф. Енгелса* (F. Engels), али је и данас једна од доминантних макросоциолошких теорија. С обзиром на то да марксисти наглашавају промене, напетост и сукоб, ова теорија се може сматрати специфичном формом теорије сукоба. Међутим, не може се ставити знак једнакости између традиционалног марксизма и савремене теорије сукоба. Како се у марксизму истичу радикалне друштвене промене, а не друштвена равнотежа, он је концепцијска супротност функционалистичком теоријско-методолошком приступу. Према поставкама марксизма, историја људског друштва схвата се као процес сталних напетости и сукоба који производе прогресивне промене. Своје теоријско становиште марксисти заснивају на дијалектици, која напетост и сукоб сматра извором и узроком друштвених промена.

Приликом проучавања појава у васпитању и образовању, марксистички теоријско-методолошки приступ подразумева: 1) примењивање општих закона и принципа дијалектичког и историјског материјализма, 2) да васпитање (образовање) има огромну, скоро неограничену моћ, 3) проучавање појава у васпитању и образовању у складу са законитостима његовог развика у историјској перспективи, 4) да би приликом истраживања појава у васпитању и образовању требало имати у виду човека и његову природу – човек је стваралачко, активно и практично биће, 6) поштовање принципа јединства образовања и рада, 7) хуманистички и еманципацијски карактер васпитања, а у њему посебно теорију отуђења, 8) значај васпитања за репродукцију одређеног друштвено-економског система и репродукцију одговарајуће идеологије (Ivković, 2003: 60–61).

Марксиста постављају питања о утицају економске инфраструктуре на образовни систем, као и о начину на који образовни систем производи ону врсту радне снаге коју капиталисти захтевају. Они испитују везе између моћи, идеологије, образовања и производних односа у капиталистичком друштву. Одговори које нуде марксиста представљају алтернативу функционалистичкој теоријској перспективи о улози школовања у друштву.

Савремени социолози марксистичке оријентације образовање виде као моћно средство помоћу кога се усваја идеологија владајуће класе, односно као средство репродукције постојећег или пожељног система. Полази се од Марксовог учења по коме се у свакој епохи идеје владајуће класе појављују као владајуће и доминантне.

Новом структуралистичком интерпретацијом марксизма *Л. Алтусер* (L. Althusser) пружа оквир за анализу образовања у капиталистичком друштву. Образовни систем као део надградње обликован је инфраструктуром, одражава производне односе и служи интересима капиталистичке владајуће класе. Да би владајућа класа преживела нужна је „репродукција радне снаге“ која укључује два процеса: 1) репродукцију вештина потребних за успешну радну снагу и 2) репродукцију идеологије владајуће класе и социјализацију радника (Haralambos, 1989: 179). Улога образовања у капиталистичком друштву је да репродукује технички делотворну, подложну и послушну радну снагу.

Идеолошка контрола је делотворније средство да се сачува власт од употребе силе, сматра Алтисер. Чланови подређене класе прихватају свој положај као нормалан, природан и неизбежан, тако да не постоји велика вероватноћа да ће се супротставити доминацији владајуће класе. Одржавање класне владавине углавном зависи од репродукције идеологије владајуће класе, односно репродукције подложности владајућој идеологији. Подложност се репродукује уз помоћ „идеолошких државних апарата“ (масовни медији, законодавство, вера и школство). Идеолошки државни апарати преносе идеологију владајуће класе стварајући лажну класну свест која подређену класу одржава у подређеном положају. Док је у преткапиталистичком друштву, према мишљењу Алтисера, црква била доминантан идеолошки државни апарат, у капиталистичком друштву њу је заменио образовни систем.

Школство, поред тога што преноси идеологију владајуће класе која оправдава капиталистички систем и чини га легитимним, репродукује ставове и понашања доминантних група у подели рада. Са једне стране, учи раднике да прихвате своју експлоатацију, док са друге стране, учи експоненте експлоатације: директоре, политичаре како ће обављати свој занат и владати радном снагом.

Присталице неомарксистичке оријентације подвлаче улогу образовања у класном друштву, сматрајући да школа помаже одржавању класних неједнакости, уколико процес социјализације у различитим типовима образовних установа производи/ствара различитости. Масовне школе подржавају дисциплинованост, потчињавање власти, док у исто време елитне наставне установе формирају независност, способност самосталног мишљења, умеће откривања решења (Сорокина, 2004: 16).

Неки неомарксистички, попут *Х. Гирукса* (Н. Giroux), заговарају измењени приступ образовању унутар ширег марксистичког оквира. Гирукс полази од следећих поставки: 1) ученици из радничких породица активно учествују у обликовању свог образовања, не прихватају све чиме их уче и сами налазе одговоре – а ти одговори често укључују *отпор школе*; 2) школе се могу сматрати *местима идеолошке борбе*, јер различите класе, етничке и религијске групе настоје утицати на садржај и процес школовања;

природу образовања не одређују само потребе капитализма него и стална борба између постојећих група; 3) образовни систем је *релативно аутономан* у односу на економску инфраструктуру, односно образовање је делимично независно од потреба и захтева капиталистичке индустрије, али не може ићи против битних интереса капитализма (Haralambos i Holborn, 2002: 791).

Ова теорија критикује становишта која логику доминације над социјално депривираним друштвеним групама виде у спољашњим снагама које је немогуће уклонити – друштвени систем, капитал, држава. Ипак, постоји релативна аутономија школа и отпор спољашњој доминацији и детерминизму. Идеолошка доминација (идеја, симбола) над школом није потпуна, тако да се траже могућности за опозицијско, еманципаторско понашање. Према поставкама ове теорије, појам доминације се не може свести или објаснити само класном доминацијом. У том смислу, етничке заједнице/имигранти трпе двоструку доминацију: економску и образовну (културну). Фокус анализе усмерен је на улогу образовања у репродукцији њиховог положаја (уџбеници, однос наставника према ученицима маргинализованих група и слично).

Гируксова теорија отпора и релативне аутономије је на мети критичара, попут А. Харгреавеса (А. Hargreaves), према чијем схватању ова теорија садржи велике противуречности: са једне стране, тврди се да се образовање може самостално развијати и да је под утицајем бројних друштвених група, а са друге стране, да га ипак одређује држава. Дакле, Гируксова теорија не разјашњава под којим околностима се образовање може самостално развијати, а када економски чиниоци постају најважнији. У њој је „све могуће“, јер ученици могу бити индоктринирани буржоаском идеологијом или се борити против ауторитета наставника.

Посебан неомарксистички приступ образовању развио је *П. Вилис* (P. Willis) у својој студији *Учити за рад* (1977). Он сматра да у образовном систему постоји сукоб и одбацује мишљење по коме су држава и начин функционисања образовног система у једноставном, непосредном односу. Вилис проучава начин на који образовање припрема радну снагу, али пориче да је образовање посебно успешан чинилац социјализације. Чак доказује да образовање може имати нежељене последице на ученике, по-

следице које капитализму не морају бити увек корисне. Вилис, настављајући марксистичку социологију, користи и неке истраживачке технике повезане са симболичким интеракционизмом, тако да је током седамдесетих година у једној школи у Енглеској применио посматрање, посматрање са учествовањем у учионици, око школе и током активности у слободном времену, неформалне интервјуе и слично. Истражујући начин школовања и рада дечака из радничких породица долази до закључка да су ти „мангупи“ имали посебну *контрашколску културу* која се супротстављала вредностима које је прихватала школа.

Неке одлике контрашколске културе могу се, према схватању Вилиса, уочити на основу понашања ових ученика. Наиме, „мангупи“ се: 1) надмено понашају у односу на наставнике и ученике конформисте које називају „штреберима“; 2) не маре за наставу и учење, а стицање квалификација их не занима; 3) основни циљ им је да побегну са часа, а када то не могу избећи, настоје да раде што је мање могуће и хвале се како месецима нису учили; 4) школа је за ове ученике синоним за досаду, а свет одраслих нуди велика узбуђења; 5) конзумирање алкохола и цигарета је начин да се идентификују са светом одраслих; 6) њихова контракултура је изразито сексистичка (цене мушкост, а потцењују женскост) и расистичка (припаднике етничких мањина сматрају инфериорним); 7) једва чекају да заврше школу и да што пре нађу запослење, задовољни су било каквим послом само да је мушки и мануелан; 8) посао аутомеханичара, зидара или индустријског радника сматрају „правим радом“ за разлику од послова „пискарала“ који су суђени „штреберима“.

Вилис је описујући контрашколску културу приметио да образовни систем не успева да манипулише особинама ученика како би произвео идеалне раднике. Они не показују поштовање према ауторитету, нити су послушни, одбацују уверење да марљивост и тежња за сопственим успехом доносе награде вредне труда. Међутим, Вилис сматра да су они због одбацивања школе постали прикладни за мушке, неквалификоване и полуквалификоване физичке послове. Пратећи „мангупе“ Вилис је уочио сличности између контрашколске и фабричке културе (вредности физичког рада, расизам, сексизам, засмејавање, тежња ка слободи). У осно-

ви ових култура је борба са досадом, једноличношћу и тлачењем. Пркошење ауторитету не иде толико предалеко, не иде против саме институције. Знају да морају обавити одређени посао или би, у противном, добили отказ и знају да би их држава могла присилити на школовање. Вилис не сматра да је образовни систем успешан чинилац социјализације који производи лажну класну свест. Образовање репродукује радну снагу какву захтева капитализам, али то не чини директно или хотимично. „Мангупи“ сами стварају своју поткултуру и добровољно одлучују да траже физичке послове. Са културом фабрике упознају се преко очева, пријатеља и других у локалној заједници. Привлачи их мушки, одрасли свет, а школовање, према њиховом схватању, није важно за посао који су одабрали. Према мишљењу Вилиса, државне школе су посебно важне, јер упућују на круг ненамераваних последица које ипак на крају репродукују не само неку регионалну културу, него класну структуру и структуру самог друштва (Naralambos i Holborn, 2002: 791–793).

Анализирајући значај контрашколске културе за капиталистичко друштво, Вилис тврди да „мангупи“, са једне стране, презиру капиталистички систем, а са друге стране, доприносе властитом изабљивању и подвргавању. Они схватају да капиталистичко друштво није меритократско и јасно им је да неће много успети на друштвеној лествици. Јасно им је да је стратегија тежње за личним постигнућем у њиховим животима ограничена. У том смислу, Вилис сматра да се једино колективном акцијом може радикално променити положај радничке класе и да ни велики број сведочанстава деце из радничке класе неће створити бескласно друштво. „Мангупи“ знају да већина послова који се нуде у њиховом подручју не захтева посебне вештине и да их школовање неће припремити за посао који ће обављати. Можда би и могли прећи у чиновнички слој, али сматрају да мала разлика у плати није вредна толиког труда.

У свом истраживању Вилис покушава да покаже да управо одбацивање школе припрема један део радне снаге (полуквалификоване и неквалификоване физичке раднике) за њихову будућу улогу. То се делом постиже преко активно створене контрашколске културе неких ученика пореклом из радничке класе. Ре-



продукција радне снаге одвија се ненамерно. Ученици су донекле свесни да су отуђени и израбљени, али су на крају путем свог властитог избора у пословима у којима је капиталистичка експлоатација најизраженија. Тако Вилис истиче да друштвени актери нису пасивни носиоци идеологије, него активни апропријатори који постојеће структуре репродукују кроз борбу, оспоравање и делимичан продор у те структуре (Haralambos i Holborn, 2002: 793).

Вилисов теоријско-методолошки приступ постао је модел за каснија истраживања у образовању. Подстакао је марксисте да се више баве оним што се стварно дешава у образовању и допринео је заустављању тенденције поједностављених објашњења улоге образовања у друштву. Међутим, Вилису су упућене и критике да доноси уопштене закључке о образовању радничке класе на основу малог узорка и да нема доказа да „мангупи“ развијају иста схватања и однос према раду као претходне генерације радника. Осим тога, сматрају да је занемарио читав низ поткултура унутар школе, јер је већина ученика негде између крајности – потпуног конформизма са школском културом и потпуног прихватања контрашколске културе. Ипак, може се констатовати да је Вилис својим покушајем спајања етнографског истраживања школе с анализом улоге образовања показао пут којим се може изаћи из ограниченог подручја неких претходних истраживања образовања.

## **Образовне могућности појединца у интеракционистичком теоријском приступу**

Из перспектива претходно наведених теорија образовна постигнућа и напредовање ученика разматрају се у склопу деловања различитих чинилаца на које ученици не могу много утицати. Према овим интерпретацијама, успех ученика у образовању у највећој мери зависи од интелигенције, културне и материјалне депривираниости и друштвене стратификације. Понашање ученика у образовном систему објашњава се као реакција на њихов положај у класној структури. С интеракционистичког становишта, међутим, ови приступи су детерминистички, јер сви они сматрају

да човеково понашање одређују силе на које појединац не може утицати. Према поставкама интеракционистичке теорије, свако људско делање и понашање, па и у образовном процесу, није само одговор на притисак друштвеног система преко одређеног класног положаја. Интеракционисти сматрају да се приликом објашњења људског понашања морају узимати у обзир субјективна стања појединаца и значења што их појединци придају спољашњим подстицајима.

Интеракционистичка теоријска перспектива придаје индивидуалној интерпретацији ситуације одлучујућу улогу у објашњењу људске акције и односа међу људима. Појавила се крајем тридесетих година XX века у радовима *Ц. Муда* (G. H. Mead), *Х. Блумера* (H. Blumer), *Ф. Знаниецког* (F. Znaniecki), *Ф. Дејвиса* (F. Davis), *В. Томаса* (W. Thomas) и других.

С интеракционистичког гледишта, човек активно изграђује друштвену стварност. Његово деловање није обликовано друштвеним силама које на њега утичу, нити је обликовано пуком реакцијом на смернице културе или на притиске стратификацијских система (Naralambos, 1989: 205). Значења изграђују актери у процесу интеракције и нису наметнута некаквим спољашњим друштвеним системом. Она се стварају, развијају, модификују и мењају у процесу договарања. Тако човек постаје аутор властитог деловања, уместо да пасивно реагује на спољашњи притисак. У интеракцији са другим људима појединац интерпретира и дефинише ситуације, развија значења која управљају његовим деловањем и тако изграђује властити друштвени свет.

Унутар образовног система други људи су најважнији извор спољашњег подстицаја, њихове се речи и деловања непрестано тумаче и придају им се значења. Човеков доживљај самога себе ствара се у интеракцији са другим људима. На слику коју ученик има о себи утичу други ученици и наставници са којима је у интеракцији. Интеракционисти су указивали и на значај „скривеног наставног програма“, посебно на „климу“ у разреду која настаје између *ученика и ученика* и *ученика и наставника* и утиче на образовно постигнуће ученика и на понашање ученика и наставника. Ученикова слика о себи може се мењати уколико је други оспоравају. Интеракција може бити посебно важна кад ученици

развијају оне представе о себи које су повезане са њиховим академским способностима (Haralambos i Holborn, 2002: 843).

*Друштвена улога* је један од важнијих појмова у интеракционистичкој теорији. У школи се зна које су улоге ученика, а које наставника, али за интеракционисте ове улоге нису фиксне и непроменљиве. Наставници се не морају слагати око тога које је понашање примерено улози ученика. Са друге стране, ученици могу имати различита схватања идеалног наставника и ученика. Услед тога ученици могу прихватати нове узорне понашања, могу стварати поткултуре у којима се улога ученика мења. Интеракционисти сматрају да поткултуре настају из интеракције унутар школе. Поткултуре управо стварају учесници ових интеракција.

Један од аспеката интеракционистичке теорије образовања тиче се начина на који наставници реагују на понашање ученика. У том смислу, конципиране су теорије које су важне за рад наставника: *теорија типизирања и етикетирања* (веза између типизирања и класе) и *теорија самоиспуњујућег пророчанства* (ефекат етикетирања). *Д. Х. Харгреавес* (D. H. Hargreaves), *С. К. Хестер* (S. K. Hester) и *Ф. Џ. Мелор* (F. J. Mellor) анализирали су начин на који наставници типизирају и етикетирају своје ученике. Харгреавес и сарадници, на основу резултата емпиријских истраживања, разликују три фазе типизирања или класификације ученика. У првој фази, *спекулацији*, наставници нагађају о типовима ученика којима предају. Установили су седам главних критеријума на којима се темељи почетно типизирање, односно стварање слике о ученику/ци: 1) према спољашности, 2) степену послушности, 3) способностима и мотивацији, 4) симпатичности, 5) односима са другом децом, 6) понашању и држању ученика, личности ученика и 7) према томе да ли су девијантни. Према мишљењу аутора, у фази спекулисања, наставници доносе само привремене оцене и ако се први утисци покажу погрешним, спремни су да их промене. Ипак постављају радне хипотезе о томе *какво је дете свако од ученика*. У другој фази, *фази елаборације*, хипотезе се постепено потврђују или побијају, односно наставници постају сигурнији у своје судове. У трећој фази, *фази стабилизације*, наставник сматра да „познаје ученика“ и да га разуме. Сви поступци ученика процењују се с обзиром на тип ученика каквим се мисли да је: на

неке ће се гледати као на девијантне, тако да ће тим ученицима бити тешко да постигну да се њихово понашање процењује у позитивном смислу.

Док Харгреавес наглашава да је типизација постепен процес, други социолози сматрају да може бити много наглији. Неки од њих (R. C. Rist, H. Becker) тврде да наставник може ученике да оцењује и етикетира на основу друштвене класе из које потичу, а не према способностима које показују у разреду. Према мишљењу Бекера, наставници ученике класификују и оцењују углавном у складу са моделом „идеалног ученика“. Тај модел обухвата наставничково схватање о томе шта је идеални рад, понашање и спољашност. Тако ученике из немануелних средина виде као најближе овом идеалу, а ученике из ниже класе као најдаље. Понашање ученика из ниже класе интерпретирају као израз незаинтересованости и немотивисаности и сматрају их необузданим и недисциплинованим. Бекер тврди да наставници наилазе на проблем у раду са неким ученицима управо због тога што их тако виде. Закључује да значења на темељу којих се оцењују ученици могу битно утицати на интеракцију у учioniци и на постигнуће уопште (Haralambos i Holborn, 2002: 845).

Етикетирање ученика може битно да утиче на учениково напредовање. Чак и када су ученици различитог социјалног порекла имали исти успех у школовању, саветници и наставници су у ученицима из средње и више класе чешће видели природан „факултетски материјал“ и њих су усмеравали на програме вишег нивоа. Док теорија етикетирања тврди да типизирање води приписивању етикета, теорија самоиспуњујућег пророчанства показује да ће се предвиђање наставника о будућем успеху или неуспеху ученика тенденцијски остварити. Наставник дефинише ученика на одређени начин, на пример као „бистрог“ или „тупог“. Полазећи од ове дефиниције, наставник предвиђа понашање ученика – да ли ће добити добре или лоше оцене.

Наставничкова интеракција са ученицима утицаће на његову дефиницију ученика. Од „бистрог“ ученика може тражити квалитетнији рад и на тај начин га више подстицати. С друге стране, на ученикову представу о себи битно ће утицати наставничкова дефиниција. Мислиће о себи као „бистром“ или „тупом“ и у складу

са тим деловати. Његово деловање делом ће бити одраз наставникових очекивања, тако да ће се пророчанство, наставничково предвиђање, остварити. Дакле, ниво ученикових постигнућа до одређене мере настаје као плод интеракције између њега и наставника.

Однос наставника није различит само према појединим ученицима него и према читавим групама ученика. Према схватању неких теоретичара, сврставање у групе у току школовања и резултати рада су чврсто повезани. *Ј. Бал* (J. Ball) тврди да када постоји чврста повезаност између класног порекла и сврставања у групе, деца из радничке класе обично постепено иду надоле током процеса диференцијације према академским способностима и понашању (Naralambos i Holborn, 2002: 847). *Н. Кеди* (N. Keddie) је испитивала поступак сврставања ученика на само једном предмету испитујући начин класификације и евалуације ученика, покушавајући да открије којим критеријумима се служе наставници приликом категоризације и евалуације знања показаног у учионици. Кеди тврди да су наставници сврстали ученике у складу са моделом „идеалног ученика“ коме су најближи ученици из средње класе и њима је био омогућен бољи приступ високо вреднованом знању. Тако се спроводи „диференцијација недиференцираног наставног програма“. Ауторка закључује да се класификација и евалуација ученика и знања друштвено изграђују у интеракцијским ситуацијама. У том смислу, знање дефинисано као знање високог ранга предаје се ученицима који се оцењују као врло способни. За разлику од њих, ученицима који су дефинисани као мање способни (ученици из радничке класе) ускраћује се знање које је битно за образовни успех.

Школе постављају чврсте норме и ученицима дају до знања какво понашање од њих очекују. Нису сви ученици способни и вољни да се прилагоде наставничковој представи о идеалном ученику. Ученици могу стварати своје поткултуре које одбацују неке од вредности школе. Према схватању Харгреавеса, унутар школе су се развиле две различите поткултуре: поткултура конформиста и поткултура делинквената. *П. Вудс* (P. Woods), примењујући Мертонovu типологију адаптације, тврди да начин сналажења ученика у школи зависи од тога да ли прихватају или одбацују

циљ академског успеха и институционална средства која утичу на примерне облике понашања унутар школе. Вудс разликује осам различитих начина адаптације школе: 1) *улагивање* (потпуно се поистовећују са наставницима и настоје придобити њихову наклоност, а други ученици их сматрају „штреберима“), 2) *послушност* (облик адаптације типичан за нове ученике у школи), 3) *опортунизам* (ученици опортунисти се налазе између покушаја да добију потврду наставника и потврду групе вршњака), 4) *ригидности* (извршавају школске задатке у нужној мери и не крше школска правила, али их не занимају ни школски успех ни потврда наставника), 5) *узмицатељи* (одбацују циљеве школе, али се не буне отворено), 6) *колонизација* (не придају академском успеху никакву важност, али ће радити толико да се „проваку“), 7) *непопустљивост* (ученици не маре за академски успех и одбацују прихваћене норме понашања), 8) последњи облик адаптације – *побуна* (одбацивање и циљева и средстава школе и њихово замењивање другим циљевима и средствима) (Woods, 1983, нав. према Naralambos i Holborn, 2002: 848).

Интеракционистички приступ темељи се на исцрпним емпиријским подацима – пружа увид у свакодневни живот школе и показује како образовну каријеру деце не морају да детерминису чиниоци као што су коефицијент интелигенције и породично порекло. Ова теоријска перспектива довела је у питање темељне концепције, као што су *способност* и *владање*, које су научници раније сматрали готовим чињеницама, прихватајући наставничке дефиниције способних и неспособних ученика, као и ученика доброг и лошег владања. Према интеракционистичком схватању, не може се рећи да ученици напросто реагују на своју позицију у класној структури, да делују у складу с тим у учioniци. Пре би се могло закључити да је ниво њиховог образовног успеха резултат сложеног (замршеног) низа интеракција. Интеракционистички приступ је веома важан за питање једнакости образовних могућности. Он сугерише да би постојала већа једнакост у образовним могућностима када наставници не би повезивали карактеристике друштвене класе са способношћу ученика.

Уважавајући све важне доприносе интеракциониста социолошком разумевању образовања, ипак је тешко подржати

мишљење да се значења и дефиниције ситуације изграђују у интеракцији у учионици, односно објаснити привидну једнообразност значења која су резултат мноштва интеракција. У том смислу, интеракционисте често оптужују да посматрају људску интеракцију у празном простору. Склони су да се усредсреде на интеракцију малених размера, лицем у лице, не обазирјући се посебно на њен друштвени контекст. Концентришу се на одређене ситуације и сусрете, готово их уопште не повезују с историјским догађајима који су до њих довели или ширим друштвеним оквиром у којем се збивају. С обзиром на то да ти чиниоци утичу на одређену интеракцијску ситуацију, сматра се озбиљним пропустом што им се не посвећује довољно пажње.

# ПРЕГЛЕД НЕКИХ ПРЕТХОДНИХ ИСТРАЖИВАЊА СОЦИЈАЛНЕ ДИМЕНЗИЈЕ ОБРАЗОВАЊА

## Истраживања социјалне димензије образовања у некадашњој Југославији и Србији

*Образовање може да промовише кохезију ако настоји да узме у обзир разноликост појединаца и група, али истовремено да води и рачуна о томе да оно само не доприноси искључивању из друштва.*

Жак Делор

Образовање је делатност од посебног друштвеног значаја и један од кључних покретача свеукупног развоја и напретка друштва. Због тога је социјална димензија образовања један од актуелних теоријско-емпиријских истраживачких проблема у академској заједници. Социјална димензија образовања постаје предмет интересовања бројних теоретичара и истраживача 60-их година 20. века у некадашњој Југославији.

(1) Једно од првих истраживања образовања као канала друштвене покретљивости код нас (бивша Југославија), односно првих покушаја да се теоријски и емпиријски осветли друштвени положај омладине која се школује јесте истраживање *социјалног порекла ученика средњих школа и студената* које је реализовао *Војин Милић* (Милић, 1959). Ово је први рад из социологије образовања као посебне социолошке дисциплине и то из њене централне области – односа друштвене структуре и образовања, тако да је, због своје методолошко-истраживачке усмерености, снажно утицао на каснија социолошка истраживања образовања.



Рад В. Милића одликује теоријско-методолошка утемељеност и познавање релевантних теоријских и истраживачких достигнућа. То му је омогућило уочавање различитих веза између сложених друштвених појава као што је веза између социјалног порекла ученика средњих школа и студената, односно његових димензија (варијабли) и образовања (Georgievski, 1997). Истраживање образовања као канала друштвене покретљивости обухвата све релевантне нивое: глобално друштво, регионални ниво, институционални, све до појединих друштвених група и индивидуа – њиховог друштвеног положаја и услова у којима живе и школују се.

В. Милић у студији указује на недостатке статистике у погледу класификације занимања, начина обраде и укрштања различитих обележја: пола, сталног места боравка родитеља с образовним варијаблама. Према његовом схватању, извори званичне статистике на основу којих се може проучавати социјална структура средњег и вишег образовања нису исцрпни, а главни извор тешкоћа у употреби школске статистике лежи у начину прикупљања и сређивања података о социјалном пореклу студената. Такав начин прикупљања података састоји се од примене аутокласификације приликом прикупљања изворних података о социјалном пореклу. Наиме, од студената се није тражило да наведу конкретно очево занимање, већ само да одреде широки социјално-професионални слој којем, према њиховом мишљењу, то занимање припада. Тако поједини социјално-професионални слојеви у упитнику нису конкретније одређени, а о њиховом прецизном операционалном дефинисању уопште се и не говори.

Иако непотпуни, статистички подаци су показали да је у свим типовима средњих школа и факултета постојала различита заступљеност појединих социјалних слојева. Резултати истраживања потврдили су да су пољопривредници најмање били заступљени у свакој од њих. Запажено је све веће учешће ученика средњих школа и студената из радничких породица. Уочене су разлике у избору занимања које су у вези са социјалним пореклом ученика. Деца мануелних радника и пољопривредника у већем броју су похађала ниже стручне школе и радије су се опредељивала за занимања ближа производњи, док су у свим осталим типови-

ма средњих школа била слабије заступљена. Насупрот томе, деца службеника и оних који обављају немануелна занимања, као и занатлија, похађала су претежно школе које припремају за немануелна занимања (гимназије). Евидентно је постојање својеврсног „социјалног Рубикона“ између мануелних и немануелних слојева (Markov, 1997). Ипак, и поред постојања извесне правилности, В. Милић закључује да на нивоу средњих школа није постојала крута поларизација ученика према социјалном пореклу.

Према схватању аутора, слојне неједнакости су у најмањој мери заступљене на вишим школама, а на универзитетима више у односу на средње школе. Крајем педесетих година је, ипак, била изражена тенденцијска правилност повећања релативног удела студената радничког и пољопривредног порекла на високим школама. Тако је у школској 1957/58. години једна четвртина студената била из породица пољопривредника, а 11,9% из породица радника, што уз студенте из занатлијских породица чини 44% студената из мануелних категорија. Дакле, у овом периоду су деца из мануелних слојева била на путу да стицањем универзитетске дипломе обезбеде предуслове за властиту социјалну промоцију.

В. Милић је формулисао неколико општих ставова о повезаности социјалног порекла и могућности школовања, избора школе, успеха у школовању. Наиме, како различити друштвени слојеви придају различит значај школовању своје деце, постојање разлика и правилности у избору врсте школе повезано је са друштвено-професионалним одликама појединих слојева. У зависности од особености друштвених слојева, код њихове деце формирају се склоности и аспирације према одређеним занимањима. Овде значајну улогу има и вредновање појединих занимања, као и информисаност о условима њиховог обављања, о институцијама за професионално образовање и слично. В. Милић је указао на значајан утицај породице, односно социокултурног статуса породице на школски успех деце, који почиње са развијањем нивоа аспирације за постигнућем до конкретних облика помоћи у школском постигнућу. Због целовите теоријске и методолошке утемељености истраживања и добијених сазнања о друштвеној покретљивости посредством образовања ова студија је значајно утицала на многе социологе који су истраживали овај проблем.

(2) *Мирослав Рашевић* је у својој студији *Регионално порекло студената Југославије* (Рашевић, 1964) проучавао дистрибуцију студената по републикама и регионима. Регионално порекло студената и постојање виших или високих школа на територији региона, према мишљењу аутора, има несумњиву улогу приликом избора виших школа или факултета. Избор више/високе школе зависи од регионалног порекла студената, односно од економских чинилаца, као што су степен економског развитка или потреба за висококвалификованим кадровима. То потврђује издиференцирани избор више/високе школе студената из великих градова, развијених и неразвијених подручја, пољопривредених, приморских и других региона. Аутор истиче да је варијабилитет знатан, мада се у послератним годинама смањило. Географска локација школа разних врста, економски услови, професионална и социјална структура становништва представљају факторе од којих зависи структура регионалног порекла студената. Заступљеност младих из свих крајева Југославије у структури студентске омладине школске 1961/62. године показује да је дошло до значајног напретка у настојањима да се смање економске, просветне и друштвене неједнакости. Истраживање је указало на недостатак чвршће повезаности између степена економског развоја појединих области и броја студената из те области, односно на знатно већи пораст броја студената у мање развијеним крајевима. Међутим, аутор закључује да регионално порекло студената нема једино економски и просветни значај. Широко разуђена регионална структура студената има значајан утицај на формирање профила универзитетске омладине који ће бити усклађен са друштвеним развојем.

(3) *Велимир Томановић* разматра проблематику *социјалних неједнакости услова за образовање* (Томановић, 1967) и разлике између *радничке и интелектуалне омладине* (Томановић, 1971) истичући да емпиријски показатељи упозоравају на неповољне услове образовања после основне школе, као и на погоршавање образовних услова за поједине социјалне групе. Подела на радничку и интелектуалну омладину детерминисана је социјалним чиниоцима. Ове две социјалне групе омладине деле значајне разлике у материјалном положају, у условима за образовање и

образовним вредностима, у расподели друштвено-политичког утицаја, у унутаргрупним и међугрупним односима. Образовно-позивне аспирације и могућности одређених социјалних група да обезбеде повољне услове за образовање свога подмлатка представљају основне социјалне чиниоце који одређују социјалну структуру ученика и студената различитих школа и факултета, при чему одлучујући утицај имају „могућности“. Деца из мањих места, неразвијених подручја, радничка и сељачка деца објективно су дискриминисана у погледу школовања, како због материјалних могућности, тако и због лоше образовне припреме и релативно скромних образовних аспирација. У погледу високошколског образовања подаци су од још већег значаја, јер показују да је дискриминисаност већа. Да би се смањиле социјалне неједнакости на пољу образовања, према схватању аутора, треба приближити све врсте предшколских и школских установа деци из сиромашнијих породица, као и институције културе, преко широке акције друштвених организација, месних заједница и комуна за стварање удружених средстава за финансирање институција. Дакле, потребне су друштвене интервенције за ублажавање разлика услова образовања, а то би довело до смањивања социјалних разлика.

Значајан је и допринос В. Томановића социолошком одређењу појма омладина (Томановић, 1977), типологији омладине према материјалном положају, разматрању утицаја социјално-економског положаја младих људи на њихове образовне могућности и оријентације. Један од закључака ауторове диференциране анализе је да различит социјално-економски положај утиче не само на различиту општу заступљеност омладине из разних социјалних и доходовних група, већ и на различиту усмереност у образовању: неповољнији социјално-економски положај утиче на избор школовања које краће траје и води ка професијама које имају нижи положај на социјално-професионалној лествици и обрнуто.

(4) Значајан допринос истраживању социјалног порекла средњошколске омладине дао је *Петре Георгиевски* у свом раду *Социјалното потекло и животната оријентација на средњошколската младина* (Социјално порекло и животна оријентација средњошколске омладине) (Георгиевски, 1972). У овом раду

пажња аутора је усмерена на средњошколску омладину. Посебно су разматрана питања: какво је социјално порекло ученика средњих школа, како оно утиче на избор школе, дружење ученика, њихов успех и њихове аспирације за продужетак школовања на вишем нивоу образовања. На основу анализе утицаја социјалног порекла ученика на њихове животне оријентације аутор долази до неколико општих закључака.

*Социјално порекло ученика значајно утиче на избор средње школе.* Након завршетка основне школе, ученици из мануелних слојева (деца земљорадничког и НКВ и ПКВ радника) претежно бирају школе које су најближе њиховом друштвеном статусу, односно друштвеном статусу њихових родитеља (школе за квалификоване раднике). Али то не значи, према мишљењу аутора, да су деца из земљорадничких породица која завршавају школу за КВ раднике само хоризонтално покретљива у социјалној структури. То је у извесном смислу и вертикална покретљивост деце, посебно оних из сиромашнијих земљорадничких породица. Ученици, пак, из немануелних друштвених слојева, међу којима се нарочито истичу деца високостручног и руководећег кадра, по правилу бирају оне школе које воде не само ка продуженом школовању, него и ка кључним друштвеним и привредним улогама и позицијама – техничке школе, а посебно гимназије.

На распоред ученика у одређеним усмерењима школа другог степена образовања утиче не само социјално порекло ученика узето у целини, него и његове посебне компоненте: социопрофесионална припадност (занимање) родитеља, лични доходак по члану породице и степен школске спреме родитеља. Када се, пак, дејство компоненти социјалног порекла међусобно укршта и утиче на избор ученика, тада оне кумулативно делују, мада изразитију тенденцију утицаја показује просечан месечни приход по члану породице. Међутим, када се дејство ове компоненте социјалног порекла ученика контролише првом компонентом (професионална припадност очева), тада се ово дејство просечног месечног доходака по члану породице налази у зависности од професионалне припадности очева ученика. Слична тенденција јавља се и код следећих компоненти социјалног порекла: професионална припадност и степен школске спреме очева, као и просечан месечни

доходак по члану породице и степен школске спреме очева ученика (ове, последње компоненте социјалног порекла ученика најизразитије показују њихово кумулативно дејство). И еколошки фактори утичу на избор школе. Тако, по месту сталног боравка ученика, гимназије су претежно школе ученика из Скопља, а школе за КВ раднике су најотвореније (ученици из Скопља, са села и из других градова). Међутим, када се компарира утицај социјалног порекла и његових компоненти на избор школе са местом сталног боравка ученика јасно је да структурални фактори имају већи утицај. Социјално порекло ученика утиче и на њихову дистрибуцију у средњим школама према полу. Нижи друштвени слојеви (НКВ и ПКВ радници, продавци, магационери, шофери и слично, као и нижи службеници) у незнатној мери уписују женску децу у средње школе, док напротив, високо стручни и руководећи кадар подједнако школује женску и мушку децу.

*Социјално порекло ученика* као целина, као и његове основне компоненте, *значајно утиче и на вид аспирација да се продужи школовање* на вишем нивоу образовања. У односу на успех, социјално порекло ученика јаче диференцира њихове аспирације за наставак школовања. Правац и интензитет утицаја основних компоненти социјалног порекла ученика показују да са повећањем месечног дохотка по члану породице, односно са повећањем образовног нивоа родитеља повећавају се и аспирације ученика да продуже школовање. Дакле, аспирације ученика за наставак школовања јављају се као функција просечног дохотка по члану породице и степена школске спреме родитеља. Ако се посматра у целини утицај социјалног порекла ученика на избор врсте школе, успех у учењу и аспирације за продужавање школовања, тада се добија и јаснија слика школе као канала за друштвено напредовање посебних друштвених слојева. У том смислу, „нижи“ мануелни слојеви у мањој мери користе школу за померање „нагоре“ на друштвеној лествици, у односу на немануелне, посебно стручне и руководеће слојеве, који настоје да задрже најважније друштвене улоге и позиције и да обезбеде услове за самообнављање. Аутор закључује да македонско друштво, узето у целини, као и тадашње југословенско, није бескласно друштво, иако су укинута многи елементи класне поделе и супротности које владају у њој.

(5) *Сергеј Флере* разматра проблем *друштвених неједнакости у образовању* (Flere, 1976) наглашавајући да се у сфери образовања репродукују социјалне неједнакости које потичу из друштвеног положаја породице, да образовање постаје све значајније место репродукције друштвених неједнакости у односу на раније периоде и да је то један од разлога пораста значаја образовања. Он сматра да долази до раскорака између улоге образовања унутар производних снага и детерминисања друштвеног положаја појединца. Образовање се појављује као снажан чинилац који је тесно повезан са процесом репродукције друштва као система рада, а његов утицај још увек потискује моћни, мада уски, интерес појединих група, које успевају да образовање користе за одржање и репродуковање свог класног положаја. Према мишљењу аутора, битно је да се лоцира друштвена (не)једнакост у образовању у шири друштвено-историјски контекст, као једнакост односно неједнакост животних, посебно радних шанси. Стога је важно утврдити утицај осталих друштвених неједнакости на неједнакост у области образовања и утицај неједнакости у образовању на друге друштвене неједнакости. У том смислу, даје хипотетичку дефиницију друштвене правде у образовању као стања где социјално диференцирајући чиниоци не утичу на образовне могућности појединца. С. Флере сматра да постоје социјални диспаритети у односу на поједине степене образовања, нарочито када је заступљеност појединих друштвених група у високом образовању у питању и социјални диспаритети унутар појединих степена, односно према типовима установа средњег и високог образовања. Значајне су социјалне разлике у заступљености основних социјалних група у гимназији у поређењу са средњом школом. Наиме, немануелне и класно повлашћене групе заступљеније су у општим средњим школама (гимназијама) и на филозофским, правним и сродним факултетима, док су мануелне групе више заступљене у стручним средњим школама и на техничким и природно-математичким факултетима. Аутор подвлачи да већи део социјалне промоције деце пореклом из основних мануелних слојева иде преко средњих стручних школа и уопште преко занимања у области технике и природних наука.

Подаци и резултати из бројних истраживања (код нас и у свету) омогућили су аутору интерпретацију у којој се истиче хи-

потетички закључак да економски раст, ако се посматра искључиво у вези са друштвеним неједнакостима у области образовања, не доприноси знатнијој социјалној егализацији у области образовања. Економски раст утиче на шири обухват генерације појединим степенима образовања и на пораст стопа опште заступљености генерације у све вишим степенима образовања. Захваљујући експанзији образовања најпре деца виших слојева бивају све потпуније обухваћена школовањем, а тек када су она релативно потпуно обухваћена, знатније се побољшавају шансе деце припадника мануелних слојева за достизање појединих степена образовања. С. Флере истиче да, поред пораста образовног, материјалног и уопште друштвеног стандарда и интензивирањих промена у професионалној структури, ипак долази до обнављања, репродуковања социјалних неједнакости. Образовање, према мишљењу аутора, доприноси малом смањењу социјалних неједнакости и омогућава извесну професионалну и друштвену покретљивост, али ту није реч о промени типа друштвене структуре у целини.

Механизам социјалне селекције у образовању, према схватању С. Флереа, јесте посебно и сложено питање на које се дају различити одговори. Један од њих истиче распрострањену социјалну диференцираност школског успеха ученика и студената у корист оних из немануелних слојева. Тако да ученици из „виших“, немануелних слојева напредују ка вишим степенима образовања, јер имају бољи школски успех: *лествица школског успеха усклађена је са социјалном лествицом*. Међутим, овде се отварају нова питања, од којих се једно од њих односи на то којим механизмом породица, у зависности од друштвено-економског положаја, делује на могућност образовања и успеха у образовању. Поред највидљивијих разлика у самом материјалном положају све значајније делују и културни чиниоци (као атрибути класног положаја породице). У оквиру ове групе чинилаца посебна пажња придаје се значају језика, нарочито његовој друштвено-класној диференцираности.

У раду *Друштвене неједнакости у образовању почетком осамдесетих година* (Противуречности развитка нашег образовања) (Flere, 1983) аутор подвлачи да су образовне неједнакости



у склопу осталих облика друштвених неједнакости. Истиче да је, са становишта друштвених наука, можда најсложенији проблем у овој области утврђивање начина на који се имовинске, професионалне, политичке, културне и друге форме неједнакости повезују и међусобно детерминишу, док је проблем одређивања обима и квантитета димензија неједнакости мање важан. Друштвене промене у тадашњој Југославији имале су за последицу експанзију образовања. Последица експанзије средњег и високог образовања је премештање средишта неједнакости на више нивое, тако да се најзначајније образовне неједнакости (у смислу разлика у шансама за стицање тог степена) појављују у високом образовању. У складу са друштвеним контекстом осамдесетих година 20. века и променама у образовању омладине, аутор износи хипотетички закључак да образовање као својство појединца (изражено сведочанствима и дипломама разних врста) губи на значају у склопу социјалних разлика у ситуацији када постоји вишак диплома пред вратима света рада, а да на прво место избијају друге социјалне разлике (које се тичу имовине, утицаја, неформалних веза). Стога се може претпоставити да се породица са својим социјалним обележјима поново потврђује као чинилац обезбеђивања друштвеног положаја својих младих чланова, али на начин који не зависи много од школовања, тако да школовање као канал друштвене покретљивости губи на значају. Аутор наглашава да, без обзира на овакав критички приступ улози образовања код нас, где је експанзија образовања допринела одлагању запошљавања и премештању социјалних неједнакости из средњег у високо образовање, не може се тврдити да је образовање „криво“ што се млади људи налазе у незавидном положају (незапосленост). Овде је реч о привредним токовима који имају свој детерминизам, а који су од образовања прилично независни.

(6) Слободан Ристановић се бави истраживањем социјалних неједнакости у образовању (Ристановић, 1982) покушавајући да сагледа и пронађе путеве за њихово превазилажење. Он тврди да нема подручја друштвеног живота на коме се не испољавају социјалне неједнакости, али се основним „темељним жариштим“ друштвених неједнакости сматрају: а) подручје материјалне производње и на њој засновани производни односи, б) друштвена

подела рада и супротности које из ње извиру, ц) систем расподеле материјалних и свих других „цивилизацијских предмета“ и културних вредности, д) подручје политичке и друштвене моћи и утицаја и е) област образовања, односно (не)могућност стицања знања и развијања способности. Аутор истиче да је образовање одувек имало класни карактер и било „по мери епохе“, па стога данас представља подручје на коме се друштвене неједнакости веома изразито манифестују. Према мишљењу аутора, од успешног разрешења социјалних неједнакости у сфери образовања и развијања способности зависи интензитет умножавања социјалних проблема.

О експанзији у образовању Ристановић говори као о „историјској појави универзалног карактера“. У школе више не иду само деца имућних родитеља, а на факултете и високе школе друштвена елита. Експанзија образовања је знак све веће демократизације приступа образовању деце и омладине из најширих слојева становништва једне земље. Када је реч о узроцима експанзије образовања, аутор наводи да је ова појава резултат демографских промена, опште жеље и настојања многих људи да постигну што виши степен образовања (у ери научно-технолошке револуције и брзих промена најсигурнији капитал за будућност), снажног развоја производних снага, преовладавања схватања образовања као значајног чиниоца економског и друштвеног прогреса (школовање се свуда у свету сматра „главном полугом друштвене покретљивости“).

Социјалне, територијалне и друге неједнакости у образовању у тадашњој Југославији (иако смањене) имале су, према мишљењу аутора, своје изворе у неједнакој економској развијености појединих подручја, неједнаком материјалном положају породица ученика и студената, разликама у физичкој доступности школа, различитом општекултурном стандарду породица ученика и студената, неједнаком наставно-техничком, кадровском стандарду школа. Неједнакости у образовању су се испољавале у неједнаком приступу деце и омладине пореклом из разних друштвених слојева појединим степенима образовања, у неједнаком статусу омладине и одраслих у систему образовања и у систему његовог финансирања, у неједнаким образов-

ним резултатима и квалитету стечених знања и умења. Према схватању аутора, мере које могу помоћи у превазилажењу неједнакости у овој области чине: а) допунско финансирање основног и средњег образовања и васпитања у економски недовољно развијеним подручјима, б) проширење школске мреже (и отварање истурених одељења), организовање превоза, обезбеђење интернатског смештаја ученика), в) уједначавање материјалних, педагошких и других услова (стандарда) за рад васпитно-образовних установа, г) развијање система предшколског васпитања, увођење допунске и продужне наставе и организовање ваннаставних активности ученика – најчешће мере за отклањање општекултурног дефицита у породичној средини, д) облици друштвене солидарности којима се превазилазе разлике у економском положају породица ученика и студената (бесплатни уџбеници, школске кухиње, стипендије и кредити) и њ) реформа система, програма и организације образовања и васпитања. Да би се добила битка против неједнакости у образовању неопходно је, сматра аутор, у свим земљама разрадити нову стратегију у којој друштво, породица и школа представљају јединствени фронт у борби за остварење утврђених циљева.

(7) *Срђан Врџан* са сарадницима 1986. године издаје студију *Положај, свест и понашање младе генерације Југославије* (Vrzan i drugi, 1986) која се базира на прелиминарним резултатима истраживања с истоменог пројекта. Истраживана је омладинска популација, њих 6215 (од 14. до 27. године живота) подељена на пет хомогенијих контингената: школска омладина, студенти, незапослени, запослени и пољопривредници у 228 општина Југославије.

У истраживање се пошло с основном хипотезом: што је положај породичне средине више и јаче омеђен и одређен, што је нижи степен друштвене и привредне развијености средине, то ће знатно тежи и неповољнији бити услови образовања, рада и живота омладине; динамика и могућности мењања њеног положаја у процесу образовања, рада и политичког одлучивања биће смањене, а њене перцепције, мишљења и ставови према друштву биће негативнији. Подаци су показали да су млади у развијенијим срединама објективно потиснутији из процеса политичког одлу-

чивања и да су субјективно мање мотивисани да буду присутнији у организацијама и телима где се политички одлучује.

Већи степен задовољства појавама у друштву показала је омладина са села и из мањих места, која потиче из радничких и породица пољопривредника, која је мање школована и када је из мање развијене републике односно покрајине. Исто тако, постојале су значајне разлике у односима младих према младости – одраслости, будућности. Развијеније средине допуштале су и подржавале појављивање специфичних и релативно аутономних омладинских поткултура. Због тога је овде било и више критичке свести, негативног односа према постојећем, док је у неразвијеним срединама било више конформизма и афирмативног односа према постојећем. Истраживање је показало да је постојао изразито позитиван став омладине према могућим друштвеним променама, али и став да се до промена може доћи системским каналима. Исто тако, утврђено је да културно окружење има значајан утицај на однос омладине према пожељним друштвеним променама.

(8) Резултате истраживања социјалних неједнакости које се рефлектују кроз образовање презентовао је и *Борисав Џуверовић* (истраживање је спроведено у Београду 1986. године, а затим 1989. године у Србији без покрајина) (Džuverović u: Popović i drugi, 1991). Истраживање је потврдило велики значај образовања као чиниоца социјалне покретљивости и његову скоро детерминирајућу везу са слојном припадношћу, материјалним и друштвеним положајем, политичком моћи, стиловима живота, основним вредностима живота. Уочена је ниска перцепција значаја образовања и његово потискивање на споредне колосеке друштва (Džuverović, 1991: 313). Аутор истиче да Југославија спада међу неколико првих земаља по обухвату становништва неким степеном образовања, а међу последњим по ефикасности образовног система. Он наглашава да је основно образовање успело да обухвати скоро целу генерацију одговарајућег узраста, да је средњошколски степен образовања био у сталном порасту, док је високошколско образовање имало најексплозивнији развој, тако да се по заступљености високошколаца у укупном становништву Југославија убраја међу првих неколико земаља света. После

низа назначених и објашњених процеса аутор упућује на закључак да је југословенска верзија образовања била без дугорочних пројекција, али да је ипак кроз читав послератни период преко образовања огроман део становништва променио свој социјални профил, материјални статус, стил живота и најзад, друштвени положај. Образовање је у том периоду отворило канале социјалне покретљивости, демократизовало једну важну област, али је такође, нарочито после кулминације кризе, отворило и нове процесе раслојавања, неједнакости и неравноправности појединих сегмената. У истраживању су идентификоване социјалне неједнакости у образовању: на старту у живот и образовање, при избору животног позива и тражењу шанси да се школује за њега и најзад, при селекцијама за највише степене образовања. Стартне неједнакости одређују објективне могућности школовања, шансу да се оно започне и настави, услове у којима се одвија, односно околности које су одлучујуће за могућност било каквог школовања. Тако припадници најсиромашнијих делова друштва немају реалних могућности да се школују и да наставе школовање на вишим степенима. Истраживање је такође показало да без обзира на формалне могућности равноправног школовања, класно/социјалне детерминанте врше утицај на саморепродукцију слојева и професија, тј. припадници различитих слојева се приликом избора животног позива руководе неједнаким шансама и различитим мотивима. Млади из сиромашнијих слојева бирају она занимања која ће им омогућити брже завршавање и запошљавање, која су им јефтинија, ближа кући, док се деца из имућнијих слојева више руководе стварним жељама и склоностима за одређени позив.

Приликом школовања нових генерација на факултетима, према схварању Б. Џуверовића, јављају се неједнаки услови живота, учења и усавршавања. Овде се у ствари у пуној мери испољавају све претходне неједнакости. Неке се испољавају на плану неравноправног старта и у строгим селективним испитима за упис на студије, друге на плану неједнаких могућности егзистенцијалног, треће кроз различите могућности прибављања опреме и учила, четврте кроз различите (не)могућности допунског развијања својих склоности и способности, пете кроз неупоредиво велике разлике у условима за културни живот. У условима када

породица носи највећи терет трошкова школовања потомства логично је што се појављује и својеврсна слојна саморепродукција, односно неравноправна промоција слојева кроз образовање. Потврђене су полазне претпоставке аутора да у новим условима далеко веће шансе и повољније могућности за школовање имају деца из богатијих друштвених слојева, да при избору занимања и врсте школе све већи значај имају образовни ниво и друштвени статус породице и слоја него претходни успех и предиспозиције ученика.

(9) Истраживање *Омладина Србије пред изазовима будућности* спроведено је у јуну 2002. године, на узорку од 1590 младих од 15. до 24. године који живе на територији Србије (без Косова и Метохије). Узорак је чинило 33% средњошколаца, 21% запослених, 20% незапослених, 17% студената и 7% ученика завршних разреда основне школе. Изведено је у сарадњи Министарства просвете Србије, Центра за проучавање алтернатива и шведског Института за социјално образовање ПРОНИ. Тимом истраживача руководили су Драган Попадих, Срећко Михаиловић и Нада Богдановић. Још једно истраживање је од великог значаја за разумевање феномена омладине у времену транзиције – *„Статус и улога омладине на прелазу векова. Потонути или пливати у таласима транзиције. Од жртвоване генерације крајем осамдесетих и у деведесетим, до генерације која учи да плива почетком новог века“* (спроведено у мају 2003. године, на узорку од 3180 младих људи старости од 16 до 35 година). Истраживање је реализовао истраживачки тим састављен од спољних сарадника Центра за проучавање алтернатива. Циљ истраживања био је постављен тако да се „сними“ положај младе генерације, њихова очекивања, интересовања, вредности, да се подаци упореде и послуже за конципирање што адекватније политике за младе у неколико земаља обухваћених Пактом за стабилност (Nikolić, Mihailović i drugi, 2004).

И у једном и у другом истраживању добијени су упозоравајући резултати о положају младих и њиховим аспирацијама у погледу образовања, стручног усавршавања, професионалног напредовања, аспирација у вези са местом становања. Ове аспирације многи млади људи не могу да остваре у овој земљи. Резултати истраживања показују да млади људи, поред осталог,

теже да стекну квалитетно образовање, како би могли да напусте земљу и запосле се у иностранству. Наиме, већ другу деценију омладина чека да „дипломира па да емигрира“. Сваки други млади човек у Србији жели да оде из земље (према резултатима истраживања из 2003. године). С обзиром на то да је емиграција карактеристика неразвијених земаља и земаља у транзицији, за ове земље све више је својствен феномен „brain drain“, тј. миграција високостручних кадрова и научника, мада се у балканским земљама овај феномен већ назива „brain flight“. Разлози за аспирације младих да напусте земљу нису везани само за егзистенцијалне фрустрације и културу сиромаштва, већ за стицање доброг образовања и побољшања квалитета живота. О младима који су напустили и који напуштају ову земљу, може се говорити као о посебној *генерацијској јединици* која није смањивала ниво својих аспирација и која није пристајала на *принудну будућност*. Међутим, ток миграција младих људи је унеколико промењен у односу на дестинације из деведесетих година. У односу на ранија истраживања из деведесетих година, када је доста младог и образованог света напустило земљу из политичких разлога, у 2003. години свега 1% испитаника наводи политику као разлог за одлазак у иностранство, а Италија је земља о којој машта највише младих грађана Србије. Од свих земаља у коју млади желе да оду, према резултатима истраживања, 62% се односи на Европу, док су САД и Канада заступљене са 18%, а Аустралија и Нови Зеланд са 8%.

Резултати истраживања показали су да је за средњошколску омладину карактеристична присутност материјалистичко-хедонистичке вредносне оријентације, склоност излагању ризицима, потреба за друштвеном моћи и популарности, отвореност за нове идеје и стицање знања, потреба за креативношћу, потреба за постојањем животних идеала. Једна врста „материјалистичке“ и „интелектуалне“ вредносне оријентације коегзистира у вредносном склопу средњошколаца у Србији, односно омладине старости од 17 до 19 година. Намеће се закључак да је у аксиолошком систему средњошколске омладине за интелектуалну самоактуализацију нужно потребно поседовати богатство, моћ и славу. Био би то ипак погрешан закључак. Ради се, наиме, о постојању једне врсте конфликта између индивидуалних и колективних вредности.

Неочекивани резултати добијени су код питања „пожељности“ занимања младих. Док су млади осамдесетих година наводили друштвено цењена занимања и „слободне професије“ као најпопуларније послове, сада су на првом месту најпожељнијих професија добро плаћени послови у сфери бизниса. У самом врху ранг листе најпожељнијих занимања (на основу података из истраживања младих 2002. године) налази се *пословни човек/жена* (44% испитаника) – то је један од три најпожељнија посла. На другом месту је жеља да се буде предузетник – 21% испитаника сматра то једним од три најпожељнијих занимања. Исти статус има и жеља да се буде *туристички радник/ца*. На четвртном месту је жеља да се буде *спортиста* – то је мишљење 19% испитаника, а одмах за тим је жеља да се буде *новинар*. На шестом месту су *банкари* – 13%. Седмо, осмо и девето место, са по 11% гласова, деле универзитетски професори, државни службеници и лекари (иначе, некада најомиљенија професија). На десетом месту, са десет посто гласова, налазе се *медицински радници* – физиотерпеут и слично. Једанаесто, дванаесто и тринаесто место деле жеље да се буде *научник, продавац и наставник* – свака од ових професија добила је по 9% гласова. *Полицајци, војници и ватрогасци* са 7% гласова, *радници* са 6%, *политичари* и *социјални радници* са по 5% и *пољопривредници* са 3% гласова – налазе се на последњим местима<sup>2</sup>.

(10) *Сузана Марковић Крстић* представља део резултата истраживања социјалног порекла студентске омладине, успеха у школовању и избора студијских програма високих школа струковних студија у раду *Образовне аспирације студентске омладине у Србији* (Марковић Крстић, 2014а). Ауторка полази од претпоставке да релативно сигурније економске прилике у породици и амбиције родитеља пружају значајан подстицај и средства да задрже децу на академском путу после завршене средње школе. Аспирације деце за високим образовањем, чији су родитељи на вишим позицијама социјалне лествице, не смањују се под утицајем економских (не)прилика и промена. Насупрот томе, деца из породица нижег социјалног статуса може недостајати мотивација

---

<sup>2</sup> Подаци преузети са сајта: <http://www.cpa-cps.org.yu> (август 2009).



да nastave школовање након средње школе због лоших материјалних прилика, а уколико донесу одлуку да nastave образовање на високошколском нивоу могу се суочити и са већим финансијским теретом. Међутим, претпоставка је да ће и деца родитеља нижег социјалног статуса настојати да путем образовања остваре своје професионалне и животне аспирације, односно да побољшају свој социјални положај.

У раду се презентују резултати емпиријског истраживања спроведеног 2009. године, на узорку од 985 студената високих школа струковних студија (30) у 28 градова у Србији са циљем утврђивања односа који постоје између одређених елемената социјалног порекла студената високих школа струковних студија и њихових образовних, професионалних и животних аспирација. Емпиријски налази који се односе на промене система високог образовања у Србији на почетку новог миленијума, социјално порекло, избор студијских програма и аспирације студентске омладине потврдили су претпоставке да је социјално порекло значајна детерминанта избора студијских програма високих школа струковних студија, али и образовних, професионалних и животних аспирација и оријентација студентске омладине. Наиме, студентска омладина, приликом избора образовања, има рационализован приступ школовању и није вођена само својим аспирацијама. Тако профитабилна занимања постају циљ коме тежи студентска омладина, јер пружају веће могућности за остварење материјалне сигурности и напредовање на социјалној лествици.

Очекивања студената у вези с изабраним образовним путем (студијским програмом) усмерена су прагматичном функцијом образовања. Студенти највише очекују да ће им студије омогућити да постану успешни и да буду материјално обезбеђени. Осим прагматичне, студентска омладина перципира и социокултурну, потом социопрестижну и професионалну улогу образовања. Иако је за све студенте значајно присуство прагматичних очекивања, наглашена је и социопрестижна улога образовања код оних са нижим и просечним материјалним статусом, а професионална улога код оних са вишим материјалним статусом. Међутим, значајне разлике међу њима постоје када је у питању социокултурна улога образовања – скоро троструко више студената из породица са исподпросечним мате-

ријалним положајем, у односу на оне који потичу из породица са изнадпросечним материјалним положајем, истакло је да ће им образовање омогућити *да постану високообразовани, културни људи*. Такође, студенти који потичу из породица са исподпросечним и просечним материјалним положајем у већој мери истичу да им образовање омогућава (двоструко и троструко више од студената који потичу из породица изнадпросечног материјалног положаја) *постизање одговарајућег социјалног статуса*. Дакле, социјална репродукција и успех у образовању нису узајамно искључиви процеси: кроз образовање се не промовише само постигнуће, већ и социјална репродукција (кроз постигнуће и избор студијских програма).

Истраживање је показало да постоји висока социјална диференцираност високих школа струковних студија, односно јасно издвајање веће заступљености студената који су пореклом из нижих и средњих друштвених слојева. У том смислу, школовање на високошколском нивоу овој генерацији младих људи би требало да омогући не само стицање знања, које је потребно за обављање сложених послова, него и више друштвене позиције у односу на генерацију родитеља (радници) и генерацију деда и баба (пољопривредници). Утврђивање социјалног порекла послужило је као плелоаје за „откривање“ перспектива и аспирација студентске омладине у вези са њеном будућношћу.

Студентска омладина у потпуности препознаје импурсе који долазе из њеног друштвеног и културног окружења, тако да се својим избором школовања прилагођава захтевима радне и животне средине и тиме настоји да компензује неповољни друштвено-економски положај. Дакле, студенти настоје да избором студијских програма високих школа струковних студија остваре своје образовне, професионалне и животне аспирације – да успешно примењују стечена знања у професионалном и свакодневном животу и да тако достигну жељени друштвено-економски положај. Притом, високо вреднујући образовање, студентска омладина образовну селекцију кроз изузетне резултате у учењу сматра једном од значајнијих могућности за већу узлазну социјалну мобилност (шире видети: Марковић Крстић, 2014а: 251–272).

(11) У студији *„Млади – наша садашњост. Истраживање социјалних биографија младих у Србији“* приказани су резултати

истраживања друштvenог положаја и животних аспирација младих људи у Србији спроведеног 2011. године, на узорку од 1627 младих старости од 19 до 35 година (старосни стратуми младих који су рођени 1991–1992, 1986–1987, 1981–1982. и 1976–1977. године), који живе на територији Србије (у 62 општине, без Косова). Истраживање је обавио истраживачки тим *Института за социолошка истраживања Филозофског факултета Универзитета у Београду* у сарадњи са *Регионалним програмом подршке истраживањима у области друштвених истраживања на Западном Балкану*, а тимом истраживача руководила је *Смиљка Томановић*. Фокус истраживања је садашњост младих, њихов друштвени положај и начин на који делују у различитим доменима свакодневног живота: образовању, раду, породици, слободном времену, политичкој и грађанској партиципацији. Истраживане су шансе младих људи из различитих друштвених слојева да остваре личне потенцијале, као и да се укључе у различите сегменте друштvenог живота, при чему су анализиране могућности постојећих државних механизма да смање друштвене неједнакости међу младима и да олакшају њихову интеграцију у друштво Србије.

*Душан Мојић* у раду *Образовни ресурси, оријентације и делање младих* истиче да је делање младих јасно диверзификовано на основу друштvenог положаја. Приступ високом образовању није једнак за младе из различитих друштвених слојева – они са дна друштвене лествице су у најгорем положају. Анализе су указале да постоје неједнаке могућности младих да стекну виши степен образовања од оног који имају њихови родитељи и да се неједнакост шанси повећава од виших ка нижим стратификацијским положајима. Подаци који се односе на образовну покретљивост потврђују да се слојеви репродукују унутар себе и да се средњи слој репродукује преко универзитетског образовања. Док, са једне стране, образовање скоро у потпуности зависи од ресурса породице и подразумева знатна улагања, са друге стране, системске мере подршке образовању доступније су младима са вишим културним капиталом. Млади са вишим економским и културним капиталом (наслеђеним од својих породица) много лакше обезбеђују приступ институционалним механизмима подршке приликом образовања (студентске кредите и стипен-

дије), чиме се неједнакости репродукују на основу наслеђених породичних ресурса. Делатни потенцијал младих у образовању изразито је низак и условљен је првенствено нивоом породичних ресурса и личним особинама младих (амбициозност, упорност, интерперсоналне вештине). Ослањање на породичне ресурсе на неки начин је постало и део државне стратегије у образовању, где се недостаци образовног система надомештају управо коришћењем породичних ресурса (свих врста капитала – економског, културног и социјалног). Поред формалног образовања и стицање додатних знања и вештина корелира позитивно с образовањем испитаника, образовањем родитеља, личним и породичним приходима, наслеђеним социјалним капиталом, местом становања младе особе. Као посебан ресурс јавља се подстичући породични образац са којим постоји позитивна корелација, док са неподстичућим породичним обрасцем постоји негативна корелација. Душан Мојић сматра да се, када је реч о образовању у Србији, може говорити о комбинацији субпротективног (фамилистичког) и постсоцијалистичког режима (поретка) транзиције младих, али уз претежно ослањање на породичне ресурсе (Мојић, 2012: 95–109).

## Истраживања социјалне димензије образовања у свету

Образовање у друштвеном контексту било је у фокусу интересовања бројних теоретичара и истраживача у свету. Резултати истраживања у великом броју презентовани су у часопису *Социологија образовања (Sociology of Education)*, а од деведесетих година 20. века интензивније је заступљен проблем неједнакости у образовању.

(1) *Annette Lareau* (Southern Illinois University) је 1987. године у раду *Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital* (Lareau, 1987), *Социјално-класне разлике у односу породица – школа: значај културног капитала* укратко изложила резултате квалитативног истраживања односа породица–школа у радничким и породицама средње класе. Ре-

зултати показују да су школе стандардизовале ставове о правој улози родитеља у процесу школовања. Друштвена класа (којој припадају) даје родитељима неједнаке ресурсе којима би одговорили на захтеве наставника да учествују у процесу школовања деце. Карактеристике породичног живота (социјална „мрежа“, на пример) такође посредују у односу породица–школа. Социјални и културни елементи породичног живота, који олакшавају испуњавање захтева наставника, могу се посматрати као облик културног капитала. А. Lareau указује на то да се концепт културног капитала може искористити за разумевање разлика међу класама кроз искуства деце током школовања.

Ова перспектива указује на структуру школовања и породичног живота и могућности појединаца (оно што Бурдије зове хабитус) да схвате различите нивое учешћа родитеља у процесу школовања. Стандарди школа нису неутрални, њихови захтеви за укључење родитеља могу бити оптерећени социјалним и културним искуствима интелектуалних и економских елита. У истраживању се постављају питања шта школе очекују од родитеља у образовном искуству деце и да ли постоје битне разлике у очекивањима наставника у вези укључености родитеља у основно образовање деце. Поред тога, постављају се и питања како родитељи одговарају на захтеве које школе постављају и како њихова класна припадност утиче на учествовање у образовању њихове деце. Ауторка истиче да се током времена стално повећавао ниво укључености родитеља у процес школовања, тако да се могу идентификовати бар три главне етапе у интеракцији породица–школа. У првом периоду, у руралним подручјима, родитељи су обезбеђивали храну и смештај за наставнике. Образовање деце и породични живот били су испреплетани, мада родитељи нису били укључени у формалне аспекте когнитивног развоја своје деце. У другом периоду, обележеном растом масовног школовања, родитељи су обезбеђивали политичку и економску подршку у избору и очувању школских места. Родитељи су били укључени у школске активности и активности у учионици, али и даље нису били суштински укључени у когнитивни развој своје деце. У трећем периоду родитељи су повећали напоре да се побољша савладавање наставног програма и унапреди когнитивни развој

деце и код куће. Поред тога, родитељи имају све већу улогу у надгледању образовног развоја своје деце, посебно код специјалних образовних програма, а ушли су и у учионице као волонтери.

Ауторка истиче да резултати истраживања указују на то да социјално-класни положај и култура класе постају облик културног капитала у школском окружењу (Bourdieu and Passeron, 1977). Иако родитељи из радничке и средње класе имају подједнаку жељу за образовним успехом своје деце у првом и другом разреду, социјална позиција их наводи да конструишу различите путеве за остварење тог успеха. Метода родитеља из радничке класе (од наставника зависи образовање детета) је можда била доминантна за промовисање школског успеха у ранијим периодима и међу средњом класом. Данас, међутим, наставници траже активно учешће родитеља у процесу образовања. Родитељи из средње класе, када надзиру, прате и надгледају дечја искуства у школи, понашају се у складу са захтевима школе. Због тога су деца из средње класе у предности у односу на децу из радничке класе.

(2) *John Katsillis* (Florida State University) и *Richard Rubinson* (Emory University) у раду *Cultural Capital, Student Achievement and Educational Reproduction: the Case of Greece* (Katsillis, J. and R. Rubinson, 1990) разматрају проблем културног капитала, успех у школовању и образовну репродукцију на примеру Грчке. У раду се испитује улога културног капитала на релацији *социјално порекло – успех у школовању*. Уз помоћ података из националног узорка, којим су обухваћени ученици виших разреда једне средње школе у Грчкој, конструисан је модел по коме културни капитал посредује у односу између успеха у школи и класног положаја породице, њеног социјално-економског статуса.

Културни капитал, који карактерише културу високог друштвеног статуса, понашање, навике и ставове, често се сматра важним механизмом у репродукцији образовних и друштвених хијерархија. Аутори се слажу са Бурдијеом и његовим схватањем културног капитала – да је средство преко кога се неједнакости, засноване на пореклу, преводe у различите академске награде (успех у школовању), које затим воде до неједнаких социјалних и економских награда (социјалног и економског успеха), чиме се, у ствари, одржава и легитимише сам процес. Хипотеза о култур-

ном капиталу полази од тога да се порекло породице препознаје у различитом успеху у школовању, што доводи до образовне репродукције. Термин социјална репродукција значи да се друштвене хијерархије на крају репродукују, у смислу да су деца друштвено привилегованих родитеља касније и сама друштвено привилегована. Рад се фокусира на образовну репродукцију, као део процеса, у коме деца друштвено привилегованих родитеља постају образовно привилегована. Емпиријски гледано, образовна репродукција показује се кроз степен утицаја породичног порекла на школски успех, без обзира на друге процесе.

У истраживању је *културни капитал* представљен као резултат израчунат на основу мерења учешћа ученика у различитим активностима високе културе. Извршена је анализа скупа вредности, укључујући високу културу, у циљу утврђивања да ли различите вредности културног капитала могу да се групишу. *Активности високе културе које одражавају културни капитал обухватају посете позоришту и предавањима, обилазак музеја и галерија.* Ово су најважнији показатељи културног капитала у Француској и Сједињеним Државама, а и у Грчкој. *Успех у школовању (GPA)* мерен је просечном оценом ученика у 11. разреду. У Грчкој, *оцене из средње школе представљају најважније детерминанте за упис на факултет.* Иако успех (GPA) у дванестом разреду и резултати на националном тесту на крају завршне године имају већу тежину приликом уписа на колеџ или факултет, они зависе од различитих наставних планова и програма који одговарају различитим смеровима на завршној години, што онемогућава упоређивање ученика различитих смерова. Из тог разлога, коришћен је једанаести разред GPA за добијање стандардне мере за све ученике.

*Очева класна припадност* израчунавала се по шеми, коју су развили Wright и Perrone (1977), која на основу власништва и контроле над радном снагом класификује особе у четири категорије: буржоазију, менаџере/руководиоце, ситну буржоазију и раднике. *Социоекономски статус породице* одређен је преко очевог занимања, нивоа образовања мајке и оца и породичног прихода. За вредновање очевог занимања коришћена је Treiman-ова скала стандарда за професионални престиж. За мерење нивоа образо-

вања родитеља коришћено је девет категорија у распону од „није похађао школу“ – 1 до „неки степен студија“ – 9. Породични приход је мерен у хиљадама драхми месечно (око 8 долара). *Место боравка* представљено је као збир две вредности – места где су ученици највећим делом живели до 12. године и места где живе док похађају средњу школу. Овакво мерење, према мишљењу аутора, има предност у односу на једноставно „тренутно место боравка“, јер разматра окружење у детињству, што је од суштинске важности за почетни утицај места боравка, а уједно је и „најбоље“ окружење за већину ученика, без обзира на то да ли живе у граду, где им је средња школа или путују из суседног места. Коришћене су три категорије за обе вредности места становања: (а) област метрополе (Атина, Пиреј, Солун), (б) главни градови округа и (в) остали градови и села. Укључивање места боравка неопходно је за одређивање утицаја породичног порекла на образовање јер се захваљујући њему откривају утицаји који могу бити од великог значаја.

*Претходни успех* (GPA) је просечна оцена из основне и ниже средње школе. Одабрана су два завршна разреда зато што се ученици пре сећају њих него других разреда, а оба су из различитих школа, са различитим наставницима и из различитог временског периода. На тај начин се најбоље може проценити основна и општа способност ученика. *Залагање ученика* је представљено као просечно време које ученик дневно проведе у изради домаћег задатка који је у вези са школом. Резултати истраживања показали су да главни механизми кроз које се социоекономски статус породице трансформише у образовно постигнуће јесу способност и залагање. *Репродукција се дешава углавном кроз различите способности и нивое залагања ученика из породица са различитим социоекономским пореклом*. Неки теоретичари који школовање виде као процес остваривања успеха (резултат способности и залагања) сматрају да овај процес не може истовремено бити и механизам социјалне репродукције. Међутим, емпиријски закључак аутора је да је школовање као процес остваривања успеха компатибилан са *теоријским* аргументом да је школовање процес репродукције. Аутори закључују да образовни системи не промовишу само социјалну репродукцију и постигнуће, већ и социјал-



ну репродукцију кроз постигнуће до степена где је постигнуће одређено социјалним пореклом ученика. Јасно је да процес образовне селекције такође омогућава и мобилност оних који имају већа образована постигнућа.

Ова анализа репродукције кроз *процес постизања успеха* фокусирана је на школски успех, али он има своју улогу и у другим исходима, било да су они образовни, професионални или се односе на побољшање статуса или прихода. Дакле, ако постигнуће зависи од порекла породице и ако је то „индивидуална способност и залагање“ која трансформише неједнакост порекла у различите успехе, онда *постигнуће јесте механизам репродукције*. Аутори истичу да уколико процес постигнућа функционише као репродуктивни механизам код успеха, његов акумулативни ефекат у процесу социјалне репродукције може бити суштински већи него што се чини на основу истраживања школског успеха. За коначну процену нивоа постигнућа који је у служби социјалне мобилности и социјалне репродукције, према мишљењу аутора, неопходно је извршити дубље истраживање његове улоге у каснијем образовном успеху и социоекономском статусу.

(3) *Kathleen Lynch* и *Claire O'riordan* (Equality Studies centre, University College Dublin, Ireland) су студију *Inequality in Higher Education: a study of class barriers* (Lynch, K. and C. O'riordan, 1998), *Неједнакост у високом образовању: истраживање класних баријера*, засновали на истраживању које је спроведено на узорку од четири групе људи који су имали директно искуство са тим како социјално-класни положај утиче на приступ и учешће студената у високом образовању. Интензивни интервјуи вођени су са испитаницима (122), пажљиво одабраних са списка округа, школа и институција за високо образовање у Ирској. Интервјуи су обављени са 40 ученика средње школе који потичу из сиромашних радничких породица, 40 студената, 10 општинских радника који су били и активисти у заједници и родитељи, 16 наставника и директора школа и 16 ученика средњих школа којима се плаћа школарина.

Циљ студије био је да испита баријере на које наилазе студенти који потичу из сиромашних радничких породица приликом уписа и баријере за постизање успеха у високом образовању.

Други разлог за покретање овог истраживања је потреба да се, из перспективе различитих група, препознају стратегије за промену и испитају начини како привилеговани студенти могу да очувају своју образовну предност. Унутар веома структурисаног оквира, истраживање идентификује главне препреке на које наилазе ученици из радничких породица: економске, социјалне, културне и образовне. Истраживање указује на то да, иако су економске препреке од примарне важности, културна и образовна ограничења имају такође велики значај. Поред тога, дошло се до закључка да су ове препреке и ограничења у тесној међусобној вези.

(4) *Theodore P. Gerber* (University of Arizona) разматра проблем образовне стратификације у Русији у раду *Educational Stratification in Contemporary Russia: Stability and Change in the Face of Economic and Institutional Crisis* (Gerber, 2000) користећи податке прикупљене током 1998. године. Аутор проширује истраживање образовне стратификације у Русији анализирајући генерације које су завршиле школовање током бурних година пред крај и после распада Совјетског Савеза, када се број уписаних студената смањило. Он истиче да се политичка превирања и економска криза негативно одражавају на образовни систем Русије, повећавајући обим неједнакости (заснованих на пореклу) у приступу (општим) средњим школама, док су последице неједнакости на трећем нивоу образовања биле знатно сложеније. Партијско чланство родитеља, образовање и професија појединачно су утицали на образовна постигнућа свих генерација након Другог светског рата. Упис мушкараца у институције трећег нивоа је знатно опао, док је упис жена остао стабилан. Аутор ову појаву тумачи као рефлектовање утицаја економских промена на различите друштвене групе у постсовјетској Русији.

Према схватању аутора, постојање културног капитала у породицама са високим образовањем, повољнијим економским приликама (виши класни положај родитеља), са релативно високим амбицијама и корисним друштвеним капиталом (чланство у КПСС), подстиче децу и омогућава им средства да се задрже на академском путу после завршеног осмог разреда. Потреба деце, чији су родитељи вишег социјалног статуса, за (општим) средњим образовањем се не смањује без обзира на економске промене. На-

супрот томе, деци из породица нижег социјалног статуса може недостајати мотивација да наставе са (општим) средњим образовањем (због нижих образовних постигнућа својих родитеља) и могу се суочити са већим финансијским теретом, чак и на узрасту од 15 година, када завршавају осми разред.

Различита динамика карактерише утицаје променљивих вредности социјалног порекла на упис на факултет. Прво, опадање броја уписаних односи се углавном на мушкарце. Ово опадање би могло да буде последица чињенице да се приход запослених са факултетском дипломом повећао за жене у Русији у периоду од 1991–1996. године, али се није променио за мушкарце. Припаднице најмлађих генерација имале су већи мотив да добију факултетске дипломе у односу на претходне генерације истог узраста. У складу с овим мотивом, жене су у већем броју тежиле да дођу до трећег нивоа образовања, док су мушкарци са сличним социјалним пореклом одлучили да се одрекну вишег образовања како би искористили могућности које су се одмах указивале, на пример у неформалном сектору. Друго објашњење лежи у последицама оштре селекције за упис у средњу школу засноване на социјалном пореклу.

Ово истраживање указује на то да је на стратификацију руског друштва значајан утицај имао развој руске економије и образовног система. Аутор истиче да оно може послужити као полазна основа за будућа истраживања и компарацију резултата који се односе на образовање и друштвене промене.

(5) *Alan C. Kerckhoff* (Duke University) у чланку *Education and Social Stratification Processes in Comparative Perspective* (Kerckhoff, 2001), *Образовни и социјално стратификациони процеси у компаративној перспективи*, описује три карактеристике образовних система које се користе за објашњавање процеса социјалне стратификације: *стратификација*, *стандардизација* и *професионална специфичност*. Ове карактеристике су основа за различите „способности“ образовних система да структуришу долазак ученика на тржиште рада. Још једна важна особина је избор ученика (којој се недовољно посвећује системска пажња). У чланку се приказују начини на које наведене карактеристике утичу на кретање ученика кроз процес школовања све до тржишта рада

у Француској, Немачкој, Великој Британији и Сједињеним Државама. Наглашена је потреба да се испитају путање које млади људи следе у току читавог „прелазног периода“, а не само прелазак из образовног система у сферу раду (школа–посао). Аутор сматра да је потребно прикупити више информација о начинима на које званичне институционалне структуре и неформални друштвени процеси постављају правила за пролазак кроз овај период. Такође истиче да млади људи пролазе кроз образовне институције у друштву и добијају различите образовне акредитиве, који значајно утичу на њихов живот. Професионални успех зависи од њихових образовних постигнућа и примарна је димензија социјалне стратификације у развијеним друштвима.

Образовне институције у друштву могу се описати као „машине за сортирање“ (Spring, 1976) јер имају одлучујућу улогу у институционалном уређењу друштва. Образовне институције сортирају ученике у слојевите нивое на основу образовних постигнућа која су потврђена друштвено признатим акредитацијама. Свака нова генерација пролази кроз образовне институције, а њихове перспективе након школовања битно се разликују у зависности од диплома које су стекле у тим институцијама.

*Стратификација* у образовном систему се односи на степен до којег је друштво јасно дефинисало врсте школа чији се наставни програми дефинишу као „виши“ и „нижи“. Термин се најчешће односи на разлике између средњих школа. Немачки систем поделе средњих школа на Hauptschule, Realschule и Gymnasium је јасан пример стратификованог система. Подела школа у Британији на Secondary Modern (средња модерна), Comprehensive (средња стручна) и Grammar школе (гимназија) је слична, иако Comprehensive (средња стручна) школа није толико одвојени део стратификованог система као што је то школа која је настала стапањем традиционалних Secondary Modern и Grammar школа<sup>3</sup>. Француски и амерички системи нису толико стратификовани као немачки и британски. У америчком систему не постоји ништа

---

<sup>3</sup> Secondary Modern – до 1970-их, школа за децу која нису ишла у Grammar школу, узраста од 11 до 16 година; Comprehensive – средња школа за ученике свих нивоа способности; Grammar – школа за децу (од 11 до 18 година) која су била добра у академским предметима.

што се може упоредити са стратификованим средњим школама у другим системима. Француски систем био је скоро подједнако дубоко стратификован као немачки све до 1970-их, али од тада су се дешавале значајне промене које су битно умањиле степен подељености. И даље постоје специјализоване средње школе (опште или техничке), али се након завршетка школовања добија иста диплома.

*Стандардизација* се односи на степен до којег је квалитет образовања усклађен са стандардима који су исти за читаву земљу. Релевантне вредности су: образовање наставника, школски буџет, наставни план и програм и међусобна усклађеност. Што је систем под већом контролом централне власти, стандардизација је генерално на вишем нивоу. Резултати анализе четири система показују да је француски систем највише стандардизован. Аутор закључује да су правци образовања одређени структуром, избором и нормативним утицајима, али се природа, степен и време јављања последица разликују од земље до земље. Међутим, даља истраживања могу да помогну разумевању улоге образовања у процесу социјалне стратификације.

(6) *Adam Gamoran* (University of Wisconsin-Madison) у раду *American Schooling and Educational Inequality: A Forecast for the 21st Century* (Gamoran, 2001), *Америчко школовање и образовне неједнакости: предвиђање за 21. век*, истиче да је неједнакост између различитих социоекономских и расних група била главна тема социологије образовања у 20. веку. Он поставља питање шта ће се десити са неједнакостима у образовању у 21. веку. На основу досадашњих истраживања и трендова аутор излаже предвиђања о неједнакостима у образовању у наредних сто година. Прво, *предвиђа се смањење расне неједнакости*. Ово предвиђање је у складу са трендом који је важио последњих сто година, а који је у сагласности с актуелним схватањима о изворима расне неједнакости у образовању. Друго, *неједнакост у образовању као последица социјалног порекла* одржаће се на нивоу на којем је сада и у току наредног века. Ово предвиђање засновано је на досадашњим трендовима који указују да је социоекономска неједнакост „максимално одржива“: привилеговане групе штите своје предности док практично сви чланови не добију одређени статус, а

у том тренутку се оса неједнакости помера навише до следећег нивоа образовних исхода.

Аутор говори о културним и социјалним изворима економских неједнакости (образовање родитеља, разлике у навикама, укусима, ставовима). Истицање вредности средње класе у школама олакшава ученицима који долазе у школу са таквим вредностима да одговоре на њене захтеве. Поред тога, културни ресурси у кући директно доприносе образовном успеху. Ученици чији родитељи поседују више књига, редовно добијају новине или часописе, посећују библиотеке и имају сличне могућности за духовно богаћење постижу боље резултате на тестовима знања, добијају боље оцене и остају у школи дуже од ученика чије породице немају ове ресурсе. Социјална мрежа родитеља из средње класе пружа увид и информације које им помажу да успешно усмере своју децу и управљају њиховом образовном каријером. Ови родитељи такође имају културне ресурсе који им помажу да се боље од родитеља из радничке класе снађу у сложеном систему образовних могућности њихове деце. У оваквим случајевима економски, социјални и културни ресурси моћна су комбинација за унапређивање образовног успеха привилегованих особа.

У условима стабилности, будућност неједнакости у образовању у Америци може бити другачија од трендова у прошлости: *мања расна неједнакост, али не и социјално-класна*. Први знаци да се ови трендови настављају биће видљиви, према мишљењу аутора, у првим декадама 21. века – чим они који су похађали средњу школу 1980-их буду имали своју децу у тинејџерском узрасту.

Две стране образовања које је аутор разматрао: 1) *индивидуализацију и специјализацију* и 2) *тестирање* – рефлектују такмичарски „притисак“ са којим се америчко образовање стално сусреће и конфронтира. Аутор сматра да ће се клатно вероватно кретати ка већој индивидуализацији и диференцијацији како идемо даље кроз 21. век. Тврди да уколико тада технологија постаје толико јефтина да ће бити могуће да се обезбеди савремена опрема за сваког ученика, она може допринети изједначавању и на социоекономском и на расном нивоу. Аутор истиче да је већа могућност једнаких исхода уколико учење више зависи од онога

што се дешава у школи него од онога што се дешава код куће. У овом случају, као и на другим пољима образовања, смањење неједнакости зависиће делом од политике која би требало да се директно залаже за смањење неједнакости и проналажење нових иницијатива за компензовање старих и „истрошених“ напора за успостављање правичности.

(7) *Samuel Bowles* и *Herbert Gintis* (University of Massachusetts and Santa Fe Institute) у чланку *Schooling in Capitalist America Revisited* (Bowles and Gintis, 2002), *Школовање у капиталистичкој Америци – поновни преглед*, истичу да је последње истраживање потпуно оправдало некада контроверзне процене аутора о високом нивоу међугенерацјског одржавања економског статуса, о малој важности наслеђеног IQ у овом процесу и о доприносу школовања когнитивном развоју. Додатно истраживање потврдило је претпоставке аутора које се односе на улогу личних особина као значајних чинилаца успеха на тржишту рада. Новије истраживање културног развоја омогућило је ауторима да детаљније и одређеније објасне како се понашање учи у школи.

Главна питања којима су се бавили односе се на људски развој, неједнакости и друштвене промене. Што се тиче људског развоја, аутори су истакли да су когнитивне вештине важне у економији и предвиђању индивидуалног економског успеха, а да се допринос школовања индивидуалном економском успеху само делимично може објаснити когнитивним развојем постигнутим у школи. Школе припремају младе људе за пословна правила у свету одраслих кроз процес социјализације у смислу оспособљавања за функционисање у хијерархијској структури модерне корпорације. Оне испуњавају овај циљ уз помоћ оног што се зове *принцип кореспонденције*, што означава структурисање социјалних интеракција и индивидуалног награђивања тако да осликава радно окружење. На тај начин, пажња се не усмерава на експлицитан наставни план и програм, већ на социјализацију која се намеће кроз структуру школовања. Допринос школовања каснијем економском успеху аутори објашњавају само делимично когнитивним вештинама стеченим у школи.

Према мишљењу аутора, економски статус родитеља делимично се преноси на децу у виду неједнаких могућности за сти-



цање образовања. Коришћењем статистичких података показали су да су Сједињене Државе далеко од постављеног циља једнаких економских могућности и да генетско наслеђе когнитивних вештина (мерено стандардним тестовима) само делимично објашњава међугенерациско одржавање статуса унутар породица. Аутори сматрају да постоји неколико карактеристика које утичу на могућност стварања прихода и на основу којих се може емпиријски потврдити економска сличност родитеља и деце. Међу њима су *когнитивни учинак*, *ниво школовања* и *поседовање богатства*. Боулс и Гинтис указују на то да чињеница да богати родитељи имају богату децу игра суштинску улогу у међугенерациском преношењу прихода.

Аутори представљају два принципа, при чему се први односи на важност образовног окружења којем су изложена деца из различитих културних средина, а други на то да школа „утапа“ децу у структуру награда и санкција. У вези са првим принципом примећују да велики број доказа сведочи о чињеници да се вредности једног друштва преносе са генерације на генерацију кроз процес трансмисије. Трансмисија може бити *вертикална* (од родитеља) или *посредна* (од других из претходне генерације) и укључује *психолошку интернализацију вредности*. Аутори истичу да су три поглавља истраживања „Школовање у капиталистичкој Америци“ посветили историји и развоју образовања, како би прецизно расветлили процес у коме се остварује принцип кореспонденције и други аспекти образовања. Велики део у извештају заузимају и очекивања послодаваца од школовања (корист). Истакли су своје незадовољство истраживањем због тога што нису довољно пажње посветили узрочном механизму неједнакости, притисцима на школе од стране тржишта рада и класном сукобу.

(8) Друштвеном неједнакошћу у високом образовању баве се и *Steffen Hillmert* и *Marita Jacob* (Max Planck Institute for Human Development, Berlin) који су објавили рад *Social Inequality in Higher Education. Is Vocational Training a Pathway Leading to or Away from University?* (Hillmert and Jacob, 2003). Овај рад представља теоријску анализу одлуке ученика о томе да ли да упишу факултет у условима који владају у одређеним образовним системима. Посебно је испитиван утицај институционалног алтерна-



тивног стручног образовања (као у Немачкој) и *могућност комбиновања стручног и академског образовања*. Поређење између образовних система, према мишљењу аутора, показује како различити типови школа могу да повећају социјално-класне разлике у погледу учешћа у високом образовању. Ово схватање повезују и упоређују с индивидуалним одлукама након завршетка средње школе која представља формални модел. Овде се позивају на теорије које су развијене са циљем да објасне социјалне разлике у склопу других образовних промена. Користили су модел максималне користи, спецификовали шта се добија након школовања – у облику очекиване будуће зараде у догледно време. Увођењем социјалних разлика као једног од релевантних параметара њихов модел омогућава објашњење одакле ученици различитог социјалног порекла који завршавају средњу школу добијају подстицај да изаберу различите путеве образовања.

(9) Проучавање значаја образовања за омладину испитивано је и у Хрватској. Резултати емпиријских истраживања (1700 испитаника) *Vrijednosni sustav mladih i društvene promjene u Hrvatskoj* (Пишин и Радин, 2002), које је реализовала група истраживача у Институту за друштвена истраживања у Загребу, објављени су у књизи *Mladi uoči trećeg milenija*. Примењен је компаративни приступ који је омогућио да се утврде размере и препозна тренд промена које су се у вези с омладином догодиле у два различита друштвена контекста – оног из средине осамдесетих година и овог транзицијског контекста.

У тексту „Што млади мисле о образовању“ Б. Барановић полази од тезе да је образовање за младе обавеза, али и вредност која омогућује остварење њихових индивидуалних животних циљева. Требало је установити однос младих у Хрватској према очекиваној користи од школовања у различитим животним ситуацијама – како млади оцењују улогу школе у њиховом припремању за живот у одраслом добу. Резултати истраживања показали су да млади имају релативно висока очекивања од школског образовања, да га виде као средство које доприноси њиховом личном развоју, да им може помоћи да реше (по завршетку школовања) основне егзистенцијалне проблеме и да се осамостале. Према резултатима истраживања, значај образовања као средства социјалне промоције

је у другом плану. Младима је најмање значајна функција школе као средства општедруштвене и политичке социјализације, што није карактеристика само младих у Хрватској. Анализа је показала да се однос младих према образовању разликује у зависности од њихових социодемографских карактеристика, од социопрофесионалног статуса, образовања родитеља и рурално-урбаног резиденцијалног статуса. Млади са високим образовањем, који живе у развијеним и урбаним срединама, с високообразованим родитељима, критичнији су према образовању и резервисанији у погледу његовог значаја за њихову професионалну и друштвену интеграцију и промоцију.

У закључним разматрањима наглашава се друштвени контекст и промене које су се догодиле у Хрватској у раздобљу између два компарирани истраживања. Добијени су индикатори који упућују да се укупан друштвени положај младих крајем деведесетих знатно променио у односу на компарирано раздобље (1986. и 1999). У неким сегментима се и погоршао с обзиром на: пораст незапослености, опадање квалитета свакодневног живота и ширење потенцијално девијантног понашања, што указује на то да се транзицијско друштво показало као друштво наглашеног ризика и социјалне несигурности. Постојећа индивидуализација, сматрају аутори, није плод само неповољних друштвених околности, него и показатељ процеса модернизације знатног дела хрватске омладине. Такође је потврђено да млади нису хомогена друштвена група, што је иначе особина свих већих друштвених група. Они се знатно разликују с обзиром на поједина социодемографска обележја, посебно с обзиром на степен образовања, социопрофесионални статус, социјално порекло, тип социјализације, урбанизованост уже средине и развијеност региона у коме живе. Та их социокултурна и социоструктурна обележја јасно дискриминишу, што резултира и њиховим диференцираним прихватањем вредности и образаца понашања.

(10) *Д. Н. Сорокина у књизи Образованије в современном мире – социологический анализ* (Сорокина, 2004), *Образовање у савременом друштву*, компарира резултате истраживања која су обављена у последњој деценији 20. века (1994, 1997. и 1999. године) и почетком 21. века (2002). Она разматра нове тенденције

у формирању студентског контингента у Русији на примеру Московског државног универзитета, које су се одразиле на промену мотива за стицање вишег образовања, вредносних оријентација, интереса и животних стратегија студената. Истраживањем су добијени подаци који су показали који су доминантни мотиви за стицање образовања и избор одређене високе школе код студената прве године Московског државног универзитета (МГУ).

Подаци показују да у 1994. години преовлађује мотив „стећи успех у животу“ (54%), што је *доминантна* животна стратегија и студената у 1999. години (68%). Мотив „постати високообразован, културан човек“ такође је у великом броју присутан код студентске омладине и то нешто више у 1994. години (57%), док је у 1999. години присутан код 53% испитаних студената. Привлачи пажњу појава да стицање високог образовања добија улогу средства за достизање одређених животних циљева који имају инструменталну вредност. Корелациона анализа је показала да је код студената који себе сматрају *потпуно материјално обезбеђеним* веће значење мотива стицања вишег образовања: „продужити породичну традицију“, „имати могућност за рад у иностранству“; а за *недовољно обезбеђене студенте* – „стећи успех у животу“, „не служити армију“, „бити материјално обезбеђен“.

Како показују резултати истраживања, за пет година дошло је до промена у смислу повећања прагматичних мотива, а за студенте елитних високих школа, какав је Московски универзитет, велико значење има и мотив – стицање високог образовања. Припремање интелектуалне елите једна је од важнијих функција високог образовања, коју Универзитет у Москви ефикасно реализује. У исто време, долази до опадања значаја професионалне и статусно-престижне функције образовања.

У складу са мотивима стицања високог образовања, могуће је извршити типологију студената на основу доминирајуће животне стратегије која одговара следећим функцијама образовања: *прагматичној, статусно-престижној, социокултурној и професионалној*. У том смислу, ауторка је истакла пет типова студената: 1) тип студената чија је доминантна животна стратегија *успех у животу* (одговара прагматичној функцији образовања), 2) тип студената са доминантном животном стратегијом – *постати ви-*

*сокообразован, културан човек* (одговара социокултурној функцији образовања), 3) тип студената са доминантном стратегијом – *стремљење ка материјалном обезбеђењу* (одговара прагматичној функцији образовања), 4) тип студената са доминантном животном стратегијом – *имати професију* (одговара професионалној функцији образовања) и 5) тип стратегије – *достизање одговарајућег социјалног статуса* (одговара статусно-престижној функцији образовања).

Резултати истраживања (спроведеног међу омладином Русије 1997, Центар за социолошка истраживања Московског државног универзитета) показали су разлике у животним стратегијама између узрасних група младих (17 година, 24 године и 31 година). На првом месту, по учесталости избора у свим старосним групама међу руском омладином, преовладава жеља да се образовањем припреми за обављање *добре професије*. На другом месту за оне са 17 година је образовање неопходно да би се постигао *успех у животу*, а за оне који имају 24 године образовање је важно за *одређени социјални статус*, као и за оне који имају 31 годину. За седамнаестогодишњаке је карактеристично да у већем степену у поређењу са другим узрасним групама цене успех у животу до кога ће доћи квалитетним образовањем, а такође да су оптимистичније настројени у погледу шанси да се помоћу образовања постигне материјално обезбеђење, високи ниво културе, запослење. Истраживачи сматрају да *подела међу школама и онима који се школују у њима* на три групе *демонстрира социјалну диференцијацију*: у првој групи налазе се елитне гимназије, лицеји, специјалне школе, у другој групи су школе у којима се делимично плаћају услуге или су то школе са посебним привилегијама у образовању и у трећој групи су масовне општеобразовне школе. Заступљеност деце у различитим типовима школа зависи од њиховог социјалног порекла, односно од социјалног статуса њихових родитеља.

Према одговорима студената прве године 1999. године, мотиви студената да стекну високо образовање различити су у зависности од типа завршене средње школе. За матуранте свих школа најзаступљенији мотив је *бити успешан у животу*, потом *постати културан човек*, *бити материјално обезбеђен* и *имати професију*. Међутим, када се узму у обзир остали мотиви, за ма-

туранте општеобразовних школа, најзначајнији мотив за стицање високог образовања после *успеха* је *бити материјално обезбеђен*. У односу на остале матуранте, код матураната специјализованих школа највише је присутан мотив *продужити породичну традицију*, а код матураната гимназија, лицеја, највише је присутан мотив – *имати диплому, стећи одговарајући социјални статус*. Постојање различитих мотива стицања вишег образовања показује да различити типови средње школе различито реализују функције образовања, што на свој начин опредељује различите животне стратегије студената. На тај начин, општеобразовна школа у великој мери формира *прагматичну* стратегију, специјална школа – *социокултурну*, а гимназија, лицеј – стратегију повезану с оријентацијом за постизање *социјалног статуса*.

Вредносне оријентације матураната различитих типова школа се разликују: за матуранте гимназија, лицеја важно је имати *високи социјални статус*, за матуранте општеобразовних школа – *живети по савести*; за матуранте специјализованих школа – *бити високообразован човек, бити материјално обезбеђен*, што се у одређеној мери односи и на њихове животне стратегије. Ауторка поставља питање о условљености разлика вредносних оријентација матураната. Што се тиче специјализованих школа, оне су још у совјетско време настале за обучавање деце најобразованијих, привилегованих слојева друштва. Специјализоване школе, по правилу с интензивним учењем страних језика, служиле су као механизам преношења културног капитала са једног поколења на друго, тако да се формирала посебна културна средина у којој доминирају вредности карактеристичне за представнике интелигенције. Управо је због тога матурантима *специјализованих школа* важније *бити високообразован човек*. Образовање испуњава у датом случају социокултурну функцију и значајан је канал друштвене покретљивости. Традиционално, ученици ових школа су из најбогатијих породица, а за њих је породица као вредност најзначајнија. Отуда је и велики значај мотива стицања високог образовања – *продужити породичну традицију*. У школама као што су гимназије и лицеји преовладавају полазници из богатијих слојева друштва, а такође из „нових руских“ породица. Због тога за матуранте тих школа велики значај има мотив *достизање ви-*

*соког социјалног статуса*. Сложеније стање је у општеобразовној школи, јер се у таквом типу школа обучавају полазници из различитих социјалних слојева, тако да је тешко говорити о више или мање једнаком систему вредности.

Сорокина истиче да је последњих година средња школа претрпела суштинску трансформацију. Образовање је престало да испуњава своју идеолошку функцију која му је била додељена у совјетско време. Ослобађајући се пређашњих вредносних оријентација, школа је сачувала функцију трансфера знања, а притом се предметно-оријентациона компонента образовања јавља као преовладавајућа. Педагози и наставници врше избор облика, метода и садржаја образовања. У суштини, општеобразовна масовна школа, као институција образовања, у целини је оријентисана на образовне потребе оних који се обучавају.

У складу са животним стратегијама ученика и студената, данас се у значајној мери јавља и потреба за додатним образовањем. Због тога није случајна појава великог броја студената који су спремни да плате за проучавање нових дисциплина које нису у наставним плановима. Према подацима истраживања (април 2002. године, 292 студента, ЦСИ МГУ<sup>4</sup>), највише је оних који су спремни да плате за учење страних језика 56%; за студије психологије 24%; исто толико је оних који желе да овладају информационим технологијама; економском писменошћу (буџет) хтело би да овлада 20%; правном писменошћу 19%; знањима у области маркетинга и менаџмента 16% студената обухваћених истраживањем. Оваква расподела није случајна, јер добар, високоисплатив посао тражи знање страних језика, владање информационим технологијама и слично. У савременим условима високо образовање, поред *традиционалних функција (социјализација, преношење знања) испуњава иновациону функцију*. То показују не само приватне, комерцијалне високе школе, него и државне, где се уводе нове специјалности и предмети, а такође и нови облици и методе обучавања. На тај начин, животне стратегије студената могуће је поделити и према критеријуму активности/пасивности, јер на њихово формирање не утиче само садржај, него и методе обучавања.

---

<sup>4</sup> Центар за социолошка истраживања Московског државног универзитета.

(11) Објашњење класних неједнакости у образовању покушао је да пружи Gary N. Marks (University of Melbourne) у чланку *Cross-National Differences and Accounting for Social Class Inequalities in Education* (Marks, 2005), *Разлике на националном нивоу и објашњење класних неједнакости у образовању*. Чланак се фокусира на два питања која су у вези са социјално-класним неједнакостима у образовању: *разлике унутар нације и утицај материјалних, културних и образовних чинилаца*. Питања су обрађена мерењем професионалне класе (ЕГП) и читалачке писмености у 30 земаља. *Модел разлика на националном нивоу повезује се са индикаторима модернизације и организације школског система*, пре него са индикаторима свеукупне друштвене неједнакости и економског развоја.

Аутор сматра да су разлике у образовном успеху ученика само делимично последица класног порекла и других социоекономских фактора. Истиче да постоји јединство у ставовима различитих аутора о важности образовања, било као начина да се превазиђу социоекономске неједнакости или као начина да се подстакне друштвена мобилност. У првом интернационалном истраживању способности (вештине) читања корелације између професионалног статуса оца и успеха у читању биле су много ниже у Финској и Шведској, него у неколико других земаља. Друга група објашњења фокусира се на модернизацију или економски развој. Аутор наводи теоретичаре који сматрају да се разлике између нација могу приписати њиховим појединачним историјским, институционалним и политичким карактеристикама. Трећа група објашњења фокусира се на школске факторе, посебно на степен до ког су школски системи усмерени. У многим земљама ученицима се намећу различити типови школа. Усмеравање ка одређеном типу школе је наводно засновано на способностима ученика. Усмерени школски системи се разликују у односу на узраст на коме се образовно усмеравање врши, броју смерова, лакоћи преласка са једног смера на други и разликама у наставним програмима и садржајима између смерова. Неки аутори сматрају да је социјална селекција, која је саставни део високо усмерених система, заснована на предрасудама у корист привилегованих група и да продужава или повећава класне неједнакости.



Према мишљењу аутора, постоје три (типа) објашњења за неједнакости у образовању која се заснивају на класном пореклу: оно које *истиче приход и друге материјалне ресурсе*, оно које ставља акценат на *културне факторе* и треће, које се фокусира на *улогу школа*. Према приступу који наглашава материјалне ресурсе, различита доступност финансијских средстава ствара разлике у успеху ученика. Претпоставка је да школовање укључује трошкове, тако да су добростојећи родитељи у повољнијем положају да испуне такве захтеве. Суштина овог приступа је да се образовни успех деце може у знатној мери купити. Постоји велики број доказа који показују да културни фактори утичу на образовне исходе. DiMaggio (1982) показује да деца са „културнијим“ пореклом у Сједињеним Државама добијају више оцене. Истраживања спроведена у Немачкој, Холандији и Аустралији показују да виши културно-образовни статус родитеља доприноси образовном успеху деце и да је његов утицај значајнији од професионалног статуса (De Graaf, 1986a, 1986b). Трећи приступ разумевању образовних неједнакости фокусира се на школе. Сигурно је да школе посредују у односу између социјалног порекла и образовних исхода. Школски систем може суштински смањити степен социјалне репродукције између генерација, промовишући једнаке могућности за све. У оваквој ситуацији, школе постају главни извор социјалне мобилности. Насупрот томе, школски систем може одржати социјалну репродукцију подстичући образовни успех мање талентованих и мотивисаних ученика из богатих породица и тако створити додатне препреке за сиромашне ученике.

Какав ће бити приступ социјалним неједнакостима у образовању зависи и од владајуће политике. Уколико се неједнакости највећим делом приписују материјалним ресурсима, онда у циљу смањења класних неједнакости политика владе може бити једноставна – *да обезбеди више пара за сиромашније породице*. Слично томе, владе могу да регулишу неједнакости које се заснивају на школству – *кроз реформе у школском систему*. Међутим, теже је осмислити и имплементирати одговарајућу политику уколико се највећи део неједнакости приписује културним факторима.

Мерење професионалне класе је представљено на EGP шеми која обухвата *класу виших услужних делатности, класу нижих услужних делатности, канцеларијске службенике, квали-*



фиковане мануелне раднике и супервизоре, полуквалификоване и неквалификоване мануелне раднике и пољопривреднике. EGP класификација је заснована на професији оца, а уколико тај податак није доступан, на професији мајке.

*Материјални ресурси* у кући обухватају два индекса: *богатство* и *образовне ресурсе*. Богатство се мери присуством/одсуством следећих ствари у кући ученика: машине за прање посуђа, посебне собе ученика и Интернет, број мобилних телефона, телевизора, компјутера, аутомобила и купатила. *Индекс образовних ресурса* обухвата: поседовање речника, мирно место за учење, радни сто, уџбенике и број дигитрона у кући. Културни фактори обухватају број књига у кући и број предмета „високо-културне“ вредности које породица поседује. Претпоставља се да ове варијабле показују *културни капитал*; породице са високим нивоом културног капитала живе у књижевном и културном окружењу. Податак „књиге у кући“ добијен је на једноставно питање о броју књига у кући. Показатељ *културна имовина* обухвата присуство (или одсуство) класичне литературе, књига поезије и уметничких дела. Према томе, културни ресурси изгледа да могу, боље од материјалних ресурса, да објасне утицај класне припадности. Аутор истиче да се из овог истраживања може закључити да материјални и културни ресурси породице утичу на однос класна припадност – успех ученика, а да је у већини земаља утицај културних ресурса јачи.

Подаци указују на то да је распоред ученика у различитим школама само делимично одређен класним пореклом. То значи да способности ученика можда играју и већу улогу него што се раније веровало. Ипак, аутор сматра да су поједини облици неједнакости неизбежни током школовања. Како се школовање ближи крају, неки ученици ће почети са припремом за факултет, или други облик школовања после средње школе, док ће се други припремати за одговарајуће радно место.

Аутор закључује да су социјалне неједнакости у образовању и организација националних школских система повезане са степеном модернизације (који је у овом истраживању приказан кроз број људи са факултетском дипломом). Упоредо са модернизацијом друштва, социјалне неједнакости у образовању би требало, сматра аутор, да се смањују.

## ОБРАЗОВАЊЕ И ДРУШТВЕНЕ ПРОМЕНЕ

*Налазимо се пред многобројним проблемима које пред нас поставља будућност. У таквом тренутку образовање постаје неопходан услов за развој човечанства у правцу мира, слободе и друштвене једнакости.*

Жак Делор

Питање образовања и образованости једно је од кључних претпоставки друштвених промена јер је знање темељни развојни ресурс сваког друштва. образовање је носилац друштвених промена, предуслов културног и друштвеног развоја и значајна детерминанта друштвене покретљивости и квалитета живота.

Интензивне друштвене промене (политичке, социоекономске, демографске) снажно утичу на место и улогу образовања у друштву. Глобалне друштвене промене, реструктурисање привредних система и измењене социоекономске структуре изазвале су трансформацију образовања као друштвеног подсистема. Глобализација као планетарни процес стварања мреже технолошке, економске, политичке и културне повезаности дефинисан је у радовима И. Волерстина (I. Wallerstein), Е. Гиденса (E. Gidens) и Д. Хелда (D. Held) и означава све већу међузависност савременог друштва. Новину модерног глобалног система представља „ширење друштвених односа кроз нове димензије технолошке, организационе, административне и правне активности, као и стално јачање међуповезаности посредством модерне комуникацијске мреже и нове информационе технологије“ (Held, 1997: 37). Створене су могућности трансконтиненталних преноса, чиме је свет постао „глобално село“ (Makluan).

Последице глобализације везују се за промене светских финансијских тржишта, производње и трговине и телекомуникација,

али се осећају и на приватном плану. „Наши лични животи су неизбежно претрпели измене од када су силе глобализације продрле у локалне контексте, наше домове и заједнице, и то кроз безличне изворе – медије, интернет и популарну културу. [...] Глобализација из корена мења начин на који размишљамо о себи самима и о свом односу са другим људима“ (Gidens, 2003: 66). Комуникација се одвија путем нових технологија (интернета, мобилне телефоније). Глобални развој нових информационих технологија мења нашу културу, због чега се последњих година све интензивније воде дебате о сложеним импликацијама коришћења ових технологија. Са једне стране, развој нових технологија омогућио је повезивање са читавим светом (у сфери рада, образовања, забаве и тако даље), а са друге стране, нови комуникацијски систем радикално трансформише простор и време, темељне димензије људског живота. *Простор токова и безвременско време* (Castells) материјалне су основе нове културе. Живимо у времену у коме се сукобљавају многе вредности и савремени начин живота је праћен бројним *произведеним ризицима* (Beck). У измењеним друштвеним околностима образовном систему поставља се низ нових и комплексних захтева. Његов задатак није само преношење и стицање знања, што доводи до проширења интелектуалних и професионалних могућности појединаца, утицај на формирање погледа на свет, већ и очување изворних моралних и културних вредности. Образовање постаје једно од моћнијих средстава за културно, морално, професионално формирање личности, која је субјекат и објекат друштвених промена; оно је *spiritus movens* друштвеног и хуманистичког развоја.

У време глобализације, чија су основна обележја: привредна, информацијска, финансијска, комуникацијска међузависност и плурализам вредности, улога образовања је од посебног значаја. Нова улога образовања у условима глобализације потврђује се не само у процесу *трансмисије* и *акцелерације знања*, него и у разумевању и прихватању измењеног света. Глобализација подстиче стандардизацију општег образовања, експанзију средњег и високошколског образовања, непрекидно иновирање стручних програма и даљу информатизацију образовања (Ивановић, 2006: 67). Уследила је и глобализација образовања, која подразумева

његово укључивање у јединствен светски образовни простор. Овај образовни простор претпоставља и глобални дијалог између различитих култура, религија, система вредности, политичких и педагошких система.

Протеклих деценија дешавале су се интензивне друштвене промене које су значајно утицале на трансформацију и модернизацију система образовања. На промене у образовању делује читав низ детерминанти, од промена у друштвено-економским односима, до научно-технолошке револуције која многим научним открићима, брзом применом тих открића у производњи и другим областима људског рада и живота мења живот човека. Са друге стране, образовање постаје важан чинилац привредног и друштвеног развоја чија се функција мења јер више нема задатак да припреми једном заувек младог човека за обављање одређених радних задатака, већ да га оспособи за стварање и прихватање производних и других иновација. Модернизација образовања значи и „стављање образовања у службу технизације друштва, развијање и примену нових технологија ради стицања профита и остваривања других интереса појединих друштвених група и слојева, уз занемаривање људских и друштвених вредности, индивидуалних тежњи и потреба. Отуда су разумљиве и критике и приговори модернизацији образовања. Некритичка примена техничких средстава шематизује образовни процес, занемарује индивидуалне разлике и не развија мисаоне активности младих“ (Ивановић, 2006: 66).

Са научно-технолошком револуцијом долази до радикалног преображаја не само технологија, него и производње, енергетско-сировинске основе, класно-слојне, образовне и професионалне структуре. Ширење нових технологија производи далекосежне промене и у структури саме радне снаге (убрзани пораст немануелне и опадање удела мануелне радне снаге). У исто време, одвија се и процес преструктурирања радне снаге у смислу нестајања неких занимања и настајања нових. Развија се низ нових привредних грана, а нове технологије мењају карактер рада, положај запослених и услове рада, што утиче на промену улоге и значаја образовања.

Савремене технологије постају инструмент општих друштвених промена у националним оквирима, али и шире, у

глобалном друштву. Због тога је неопходно да циљеви модерног стручног образовања буду оријентисани ка јачању стручних знања и већој флексибилности у савлађивању променљивих захтева у свету рада и у друштву, као и стицању кључних вештина како би млади људи били спремни за нове професионалне изазове. Техничко-технолошке иновације захтевају повећање обима и квалитета знања, као и сазнајних способности човека, што утиче на усавршавање система образовања. „Императив научно-технолошке револуције је да се савременим образовањем човек треба оспособити да схвати и усвоји научна достигнућа, да помоћу њих усавршава и обогаћује своју личност, да се њима користи у процесу креирања нових знања, унапређења производње, друштвеног живота, ослобађања рада и човека“ (Херера и Мандић, 1989: 240). Како знање постаје водећа производна снага нужно је његово осавремењивање и прилагођавање техничко-технолошким достигнућима. Због тога су неопходне промене у образовању и иновације у организацији, садржајима и облицима учења, техници и технологији наставе, које ће допринети првенствено свестраном развоју личности, обогаћивању друштвеног живота новим вредностима и укупном техничко-технолошком развоју заснованом на хуманистичким принципима и демократским тековинама (Херера и Мандић, 1989: 240).

У савременом друштву, када се усложњавају све форме живота, увођење високих технологија захтева предвидљивост резултата човекове делатности. Друштва са традиционалним културним вредностима уступају место друштву у коме је основна потреба – потреба за сталним променама, иновацијама и открићима. образовању се придаје веома важна улога, централно место, без њега савремени системи не би могли функционисати и опстати, а један од основних задатака модерног образовања је навикавање људи на промене. Са друге стране, низак ниво како професионализма, тако и опште културе изазива не само локалне него и глобалне последице, а пропусти у образовном систему могу озбиљно да утичу на квалитативне карактеристике текућих социјалних процеса. Друштвени значај образовања може се сагледати преко његовог значаја за друштвени развој, за развој производних моћи друштва, за друштвену и материјалну репродукцију, социјални

положај оних који се образују, за формирање њихове личности. Дакле, образовање за 21. век има одлучујућу улогу не само у развоју личности у току читавог њеног живота, него и у развоју читавог друштва, тако да се већ говори о неопходности кретања ка „друштву образовања“ (Делор, 1996), стварању образовног друштва заснованог на стицању, активирању и примени знања. Поред прилагођавања образовања динамичним захтевима економског и технолошког развоја друштва, образовање постаје процес непрекидног развоја личности, индивидуалних способности. образовање не сме да остави „неискоришћеним ни један таленат који је као ризница сакривен у сваком човеку“ [...] „Задатак образовања се састоји у томе да свима без изузетка омогући да изразе свој таленат и сав свој стваралачки потенцијал, што за сваког појединца значи могућност остваривања својих личних планова.“ (Делор, 1996: 12).

Образовање у свету који се стално мења, захтева критичко размишљање, креативност, способност решавања проблема, толеранцију, разумевање и уважавање других. У таквим околностима само модерно конципиран систем образовања и васпитања може допринети изграђивању свестране личности, која ће бити не само професионално компетентна, већ и социјално одговорна. Свестрана, односно вишедимензионална личност, може се изградити усклађивањем стручног и хуманистичког образовања, које доприноси разумевању историје и читавог културног наслеђа. „Образовање је област социокултурне животне делатности где се одвија стварање духовно зреле, природно слободне личности, способне да носи терет одговорности за судбину цивилизације и културе, да штити и чува општечовечанске вредности, да ствара целовити, хумани мир по мери људског живота“ (Валицкая, 1997: 19).

У савременом друштву, које је подељено више него икада, промовисање толеранције и културне различитости кроз модернизовани и усмеравани систем васпитања и образовања један је од начина опстанка и развоја. образовање у 21. веку припрема младе људе за заједнички живот у ширим наднационалним структурама, а не само за успешно обављање професионалних задатака у уским националним оквирима. образовање је попримило задатке ширег друштвеног значаја – да упуту људе на спознају

људских права, естетских, моралних, етничких, националних, културних и хуманистичких вредности, на неопходност међународне сарадње и очување светског мира као услова егзистенције свих људи. У складу са тим, неопходна је модернизација свих нивоа образовања која треба да буде усклађена са потребама и захтевима савременог друштва, уз поштовање и преношење традиционалних вредности. „Не постоји племенитији задатак који стоји пред образовањем него да (уз уважавање традиције, убеђења и уз потпуно поштовање плурализма) у сваком подстакне развој духа и мисли до спознаје универзалности света, с тим да човек у извесној мери превазиђе самог себе. Дакле, ради се о преживљавању човечанства“ (Делор, 1996: 11). Промовисање толеранције и поштовања културне различитости ствара услове за развој здравог, отвореног и демократског друштва. образовање је есенцијално оруђе за остваривање мира, демократије и људских права на свим нивоима у земљи и на међународном нивоу. Због тога је неопходно наставити реформске процесе у школском систему, који ће код учесника у васпитно-образовном процесу подстицати креирање нових система вредности и образаца понашања у циљу развијања међународне сарадње и интензивирања процеса евроинтеграција.

Имајући у виду комплексност проблема са којима се друштва суочавају, социјалну неједнакост и конфликте унутар и између земаља, концепт *образовања за заједнички живот* постаје незаобилазна потреба у свим земљама. Један од главних изазова образовања за 21. век је – научити како живети заједно. М. Синклер (Sinclair 2004, нав. према Павловић, 2006) истиче да је суштина образовања у 21. веку усвајање вредности уважавања других, поштовање људских права и одговорности и ненасилно решавање конфликта. У васпитно-образовном процесу стварају се предуслови за развијање толерантности и културе дијалога у савременом друштву. Вредности као што су солидарност и толеранција могу се промовисати путем наставних садржаја и метода, као и мењањем односа између учесника у васпитно-образовном процесу. Тако се ученици припремају да спречавају конфликте или да их решавају на миран начин уз уважавање културне различитости. Креирање климе толерантности и уважавања у васпитно-образовним институцијама подстиче развијање демократске

културе. Охрабривање и подстицање ученика да активно учествују у функционисању школе, усвајање одговарајућих наставних садржаја о миру, сарадњи, толеранцији, уважавању различитости и мирном превазилажењу конфликтних ситуација уз примену савремених наставних метода, представљају *концепт учења за заједнички живот*. „Образовање такође подразумева дубоко разумевање разлога због којих се наш свет мења, оног што нам је заједничко – као и оног што дели културе, класе и нације“ (Кенеди, 1997: 372).

Проширивање садржаја који се односе на образовање за прихватање различитости је једна од стратегија превазилажења сукоба између појединаца и група, неговања културе дијалога и одбацивања насиља као облика решавања конфликта (опширније Милошевић Радуловић, 2014). За развој здравог, отвореног и демократског друштва неопходно је да толеранција и респект према другима, као основе демократског живота, буду један од циљева образовања. У том контексту, главне димензије реформе образовања, односно главне области које су кључне за обезбеђивање квалитетног образовања за све су: отвореност система образовања (демократичност), праведност у систему образовања, мерљивост и проверљивост у образовању, ефикасност и ефективност система образовања, регулисаност система образовања (Ивковић, 2004: 65). Тржишни карактер светске привреде и њено научно-технолошко утемељење имплицира све израженију потребу друштва за проширењем опсега општих и стручних знања. „Постиндустријско друштво“, „информатичко друштво“, „информационо друштво“, „кибернетско друштво“, „дигитално друштво“, „виртуелно друштво“ постављају стандарде који су у потпуности различити од досадашњих. „У условима када смена идеја, знања и технологије иде брже од смене једног људског поколења, обичним традиционалним образовањем није могуће научити човека за цео живот, потребно је изградити нов систем образовања. Управо зато савремено образовање – образовање информацијског друштва (које све више добија обележја друштва знања) разликује се од образовања не само у прединдустријском већ и у индустријском друштву. Живот човека у условима глобализације и информатизације поставља пред њим нове потребе и



нове задатке које треба решавати и системом образовања“ (Марковић, 2008: 144).

Цивилизација двадесетог века означава се као „цивилизација знања“, а цивилизација двадесет првог века као „учећа цивилизација“ (Сузић, 2001: 15), тако да су неопходне нове карактеристике знања за потребе новог друштва. Е. Морен указује на то да је потребна нова образовна парадигма, која би требало да обезбеди „мисаону реформу“ (2002: 186) и нову организацију процеса сазнања у складу потребама новог друштва. Неопходно је целовито и комплексно знање, образовање које развија интелигенцију и омогућује упознавање света и самог човека, доприноси међуљудском разумевању, хуманизацији света, развијању солидарности и поштовању разноликости. Иако су неки аутори и раније наглашавали „да се васпитно-образовни систем заснива на лошој претпоставци да је битно памћење, а не логичко и критичко мишљење“ те да треба изабрати да ли „од ученика и студената правити складишта података, или их оспособити за самостално и логичко решавање проблемских ситуација, постојећих и могућих“, тек са хиперпродукцијом знања тај избор постаје нужан и јасан (Šušnjić, 1994, нав. према Zečević, 2010: 79).

Образовање јесте важан чинилац репродукције социјалних и класних разлика у савременим друштвима, али је и један од најзначајнијих канала друштвене покретљивости, и главни носиоц друштвених промена. Образовање као канал друштвене покретљивости функционише најчешће у друштвима која доживљавају интензивни развој, у друштвима која излазе из економске, технолошке и културне заосталости, док у развијеним друштвима образовање није најбржи и најефикаснији начин друштвене промоције. Дакле, образовање „постаје нужни услов прогреса, најстабилнија основа стручног и општекултурног напредовања, али за оне слојеве који остају изван њега непремостива препрека социјалне промоције. Ако образовање почиње да се мање темељи на друштвеној подели рада и професионалној специјализацији, а више на класним и социјалним разликама, онда оно постаје инструмент класне саморепродукције и раслојавања друштва“ (Џуверовић, 1987: 122–123). У складу са занимањем и материјалним приходом образовање директно утиче на друштвени поло-

жај појединца. Искористити образовну прилику за сиромашније слојеве могло би да значи могућност њиховог успона на стратификационој лествици. С друге стране, оно је и битна карика социјалне контроле, служи преношењу друштвених вредности и норми, одржавању владајућих идеолошких образаца, а да тога учесници у образовању чак и не морају бити свесни.

Поставља се питање да ли савремени систем образовања одговара захтевима савременог друштва и захтевима будућности. Савремено образовање захтева темељно и критичко преиспитивање образовних садржаја, наставних метода и циљева образовања у контексту цивилизацијских промена како би могло да одговори потребама будућности. „У друштвима која се мењају, образовање не сме бити само пратилац промена већ мора помоћи у бирању праве врсте иновација и њиховом усмеравању. На примеру многих земаља може се видети како је образовање било (а и даље јесте) не само посредник између културног наслеђа и културне промене него и чинилац (средство) за друштвене промене. Како ће се оне одвијати зависи, свакако, од економске развијености и од природе политичког система“ (Koković, 2009: 89–90). С обзиром на то да је образовање један од кључних чинилаца друштвеног развоја не могу се очекивати значајније економске и друштвене промене уколико их не прати одговарајући развој образовања. Бројни проблеми савременог света упућују на образовање као на *спасоносну адресу* (образовање за брзе и темељите друштвене промене, за мулткултурално друштво, за мир и разумевање, за демократију, за толеранцију, за равноправност, образовање за солидарност, еколошко образовање и слично) које би требало да реши бројна отворена питања (Мијатовић, 1995: 274).

## Савремене друштвене промене на Балкану (Србија, Македонија и Бугарска)

*Балкан је, међутим, за разлику од земаља средње и централне Европе, доживео у социолошком смислу, својеврсну периферизацију – привреде, друштва и културе. У већини балканских земаља изведена је транзиција у кључу неолибералне модернизације. О резултатима транзиције говоре бројни индикатори везани за промене у привредној и социјалној структури, квалитету живота и култури постсоцијалистичких друштава (деиндустријализација, транзициона рецесија, незапосленост, пад квалитета живота, сиромаштво, раслојавање, корупција и криминализација друштва, сукоби, култура зависности).*

Љубиша Митровић

Балкан је подручје које карактерише политичка, економска, демографска и културна хетерогеност. Поред тога, један је од најнеразвијенијих региона Европе, а са становишта евроинтеграција најпроблематичнији, због бројних политичких превирања и економских проблема. Највећи број балканских земља захваћен је процесом транзиције, као мултидимензионалним процесом „који дубоко захвата економски, политички и културни подсистем глобалног друштва, док „у оквирима свакодневице он продира у животне услове група и појединаца, редефинише њихове односе, мења понашања, очекивања, перспективе“ (Lazić, 2000: 21). У неким земљама тај процес је приведен крају уласком у Европску унију (Словенија, Бугарска, Румунија и Хрватска), док се неке земље још увек налазе у транзицији са бројним економским и политичким проблемима (Албанија, Босна и Херцеговина, Македонија, Србија и Црна Гора). Грчка је већ више од три деценије чланица Европске уније, док Турска у тежњи за прикључењем Европској унији наилази на многобројне тешкоће, како политичке, тако и економске природе.

Протеклих деценија у земљама Балкана дешавале су се кључне политичке, економске и демографске промене, тако да су бројне противуречности довеле до слома друштвеног система и моралне аномије. „Балканска друштва, за разлику од друштава развијеног светског центра, живе у различитом друштвеном времену и налазе се пред различитим развојним и еманципаторским задацима.

Савремени Балкан, а посебно простор бивше Југославије, у знаку је постконфликтне трауматичне ситуације [...] У овом контексту у процесу транзиције балканских друштава модел просветитељства овде је замењен моделом тржишног фундаментализма, који је отворио процес разарања друштва, демонтаже социјалне државе и довео до културне и социјалне аномије“ (Митровић, 2009: 204–205). Постсоцијалистичке земље Балкана суочавају се са бројним изазовима и проблемима у многим областима друштвеног живота. На простору бивше СФРЈ у последњој деценији 20. века ескалирали су верски и етнички сукоби и грађански рат, тако да се ове земље налазе не само у постсоцијалистичкој транзицији, већ и постконфликтном стању. „Отуда је овде наглашенија потреба неговања и развијања културе мира и то не само због гекултурних разлога, реформе свести друштвених актера, већ и због актуелних потреба ради изграђивања здравих нових међуетничких односа, процеса евроинтеграције и развоја“ (Митровић, 2007: 12).

Транзицију социјалистичких система у демократске, као специфичан друштвени процес високог ризика, карактеришу „објективне“ и „субјективне“ социоекономске тешкоће и напетости. Под „објективним“ тешкоћама подразумева се пад животног стандарда, убрзано друштвено раслојавање с урушавањем средњег друштвеног слоја, политичка контрола над економским активностима, ширење корупције и организованих облика криминала. „Субјективне тешкоће“ означавају сукобљавање високих социјалних очекивања и, неретко, незадовољавајуће стварности, што може утицати на пораст општег незадовољства, разочараности, друштвене пасивности и анксиозности (Štulhofer, 2000: 105).

Постсоцијалистичка трансформација Србије почиње 90-их година 20. века и одликује се низом специфичности у односу на друге постсоцијалистичке земље Балкана. Српско друштво карактерише стање *друштвене разорености*, које је настало као последица међунационалних ратова, пропасти привредног система, пропадања друштвених делатности и институција, рушења система вредности, кризе идентитета. Постсоцијалистичка трансформација може се поделити на две фазе: 1) фаза „блокиране трансформације“ током 90-их година и 2) фаза „реактивираних трансформација“ након промена политичког режима 2000. године (Babović, 2009:

60–61). Појмом „блокирана трансформација“ означава се „процес у којем је део претходно владајуће номенклатуре свој свеукупни друштвени монопол заменио међусобно повезаном економском и политичком доминацијом, која је омогућила одлагање увођења тржишне економије и политичког такмичења“ (Јазић, 2004: 42). Дакле, реч је о периоду у којем је бивша номенклатура (под вођством С. Милошевића), током процеса системске промене (укидања социјалистичког поретка) задржала контролу (али сада више не монополску, него доминацијску) над економским и политичким ресурсима у земљи, тако да је те промене могла извршити (претежно) у властиту корист (Љазић, 2011: 126). „Реактивирана трансформација“, односно „деблокирана трансформација“ (Цвејић) наступила је током јесени 2000. године, након убрзаних и радикалних промена. Обележена је процесом институционализације партијског система у демократским условима, након чега је уследило спровођење реформи на различитим социјалним нивоима.

Деведесете године обележене су *блокадом* започетих процеса трансформације, одлагањем неопходних радикалних друштвених промена, што је за последицу имало разарање друштвених институција, интензиван пораст друштвених неједнакости, осиромашење великог дела становништва и умножавање друштвених проблема. Друштвени проблеми су једним делом изазвани спољашњим чиниоцима (изолација, аутаркични модел развоја, заступање антиевропске политичке културе, ратни сукоби у Хрватској, Босни и Херцеговини и на Косову, санкције Савета безбедности УН-а, бомбардовање од стране НАТО алијансе 1999. године), а са друге стране, унутрашњим (рушење економске инфраструктуре и јачање сиве економије, пад животног стандарда већине становништва, пораст економских неједнакости, богаћење појединаца уз подрушку политичке елите, поларизација између елитних друштвених група и остатка становништва) који су продубили социјану, економску и политичку кризу српског друштва. У том периоду одвијала су се изузетно неповољна економска кретања (опадање и заустављање производње због нерентабилности, велики пад друштвеног производа, хиперинфлација, девалвација динара, смањење зарада, пензија и других личних примања, пораст незапослености, пораст криминала у економској сфери) ус-

лед чега се знатно повећао број сиромашних и оних који се налазе непосредно изнад линије сиромаштва.

Уследиле су и приватизација (по моделу докапитализације) и пореска реформа (почетком 1991. године). Планирана санација банкарског система није реализована, тако да карајем деведесете године банке нису више биле у могућности да испуњавају своје обавезе према становништву у виду исплате девизних средстава. Приватизација је за последицу имала отпуштање једног броја радника у виду „технолошког вишка“, чиме се додатно повећао број незапослених и сиромашних. Велики број незапослених, домаћица, пензионера, али и запослених, због немогућности да обезбеде основна егзистенцијана средства приморан је да ради у области сиве економије (рад на пијацама, шверцовање и продаја бензина, прехранбених и осталих производа, препродаја девиза итд). „Укупна запосленост је од 1991. до 2000. године опала за око 200 хиљада, тј. са око 2,2 милиона на 2,0 милиона.

Основни допринос неповољној динамици запослености дао је државни и друштвени сектор (укључујући и мешовити), у коме је запосленост смањена чак за више од пола милиона, са 2,1 на 1,6 милиона. Овај сталан низлазни тренд сведочи о неуспеху формалног сектора не само да повећа запосленост и ангажује асположиву радну снагу, већ и да одржи постојећу запосленост. Приватни сектор је повећао запосленост за више од три стотине хиљада, али није успео да надокнади пад у државном и друштвеном сектору. Током 1990-их година Србија је доживела велики размах сиве економије“ (Мијатовић, 2005: 291). Услед пораста запослених у приватном сектору и сивој економији долази до злоупотреба. Због непоштовања закона и избегавања плаћања пореза интензиван је процес нелегалног преласка друштвене и државне својине у приватну сферу, као и добијања кредита под повлашћеним условима, што је омогућило брзо богаћење појединаца и повећања броја предузетника. Поред тога, уследила су нова задуживања у свету, што је довело до озбиљне економске кризе у земљи. Промене се испољавају како у економској и социјалној сфери, тако и у односу према наслеђу, култури и систему вредности. Опште друштвено и посебно економско стање драстично се одразило на све сегменте живота и довело до промене доминантног система

вредности у друштву. Економска и друштвена криза допринела је томе да су људи незадовољни својим статусом у друштву, образовним системом, културним животом, радним ангажовањем (ван своје струке), нерешеним стамбеним питањем, порастом стопе криминала и корупције.

Након 2000. године друштвени контекст у Србији се убрзано и радикално мења. Насупрот блокираној друштвеној трансформацији у периоду 1990–2000. године, од 2000. године долази до смене политичког режима и институционализације партијског система. „Макро-економски систем је стабилизован, приватизација убрзана, командна улога државе у економији промењена у регулаторну, обим неформалне економије је смањен. Упркос томе, прве године „реактивирани трансформације“ карактерише специфично стање глобалног друштвеног система у коме су поред трансформисаних институција још присутни и остаци социјалистичког система (друштвена предузећа под контролом државе), као и елементи неформалног система из периода блокиране трансформације“ (Babović, 2009: 61). Међутим, започете реформе друштвених подсистема нису довеле до жељених резултата и нису оправдале очекивања актера друштвених промена (5. октобар), јер су се друштвене неједнакости продубљивале, а запошљавање је све више постајало „надлежност“ политичких партија. У економској и социјалној сфери доминира продаја предузећа по изузетно ниским ценама, нелегална приватизација, пораст регионалних разлика, уништавање пољопривреде, висока задуженост земље и грађана, деиндустријализација и незапосленост, чиме је нарушена социјална сигурност грађана и отежан друштвени и привредни развој земље. „Сменом политичког режима у јесен 2000. године друштво Србије ушло је у фазу „реактивирани“ или „одблокирани“, која је након почетног успешног замаха, изнова доспела у тешкоће након трогодишњег периода и промене владе. [...] Налази других, (ре)стратификацијских истраживања (Lazić i Svejić, 2004), показују да се у овом периоду бележи даља социјална диференцијација, која се шири кроз читаву друштвену пирамиду. Пораст реалних зарада и животног стандарда прати и растућа унутар-класна, међукласна, па и унутарслојна економска диференцијација“ (Babović, 2009: 64).

У овом периоду интензивирани су процеси преговарања за приступање Србије Европској унији. Европски савет је 1. марта 2012. године донео одлуку да Србији додели статус кандидата за чланство у Европској унији, а 21. јануара 2014. године у Бриселу је одржана прва међувладина конференција између Србије и ЕУ, чиме је означен почетак приступних преговора на политичком нивоу.

Доба економске и друштвене транзиције није захватило само нашу земљу. Македонију и Бугарску карактеришу слични друштвени проблеми. У Македонији (Бивша Југословенска Република Македонија) процес транзиције (који још увек траје) отпочео је у веома тешким и специфичним условима услед друштвено-економске неразвијености и сложености међуетничких односа. Упркос економској неразвијености и високој стопи незапослености, недовољне развијености образовног и других система, Македонија је проглашена за независну републику јануара 1992. године. Реконструкција економског и политичког система у Македонији започета је 90-их година, али с обзиром на то да је била део СФРЈ до 1992. године, Македонија је првих година транзиције посебно тешко економски поднела распад заједничке државе и прелазак на тржишну економију.

Економске промене одвијале су се веома неповољном политичком окружењу (санкције према СРЈ, које су утицале на македонско тржиште, ратни сукоби у Хрватској, Босни и Херцеговини и на Косову, бомбардовање Србије од стране НАТО-а, повећано присуство војске – НАТО и УН, велики број избеглица). Поред наведених објективних тешкоћа, постојали су и проблеми субјективне природе, који су иманентни постсоцијалистичким државама. Наиме, постојала је велика инертност и неприпремљеност за комплексне друштвене промене које су резултат процеса економске и политичке трансформације и приватизације власништва. Пољуљано је поверење у банкарске институције, настају бројни проблеми као што је опадање производње, нередовно исплаћивање личних доходака, сива економија, висока инфлација, незапосленост, пад животног стандарда и квалитета живота, сиромаштво, као и бројне критике, дилеме и отпори који се односе на процес трансформације привреде. „Уз то, Македонија је трпе-



ла и негативне последице блокаде коју је због инсистирања на имену Македонија против ње поставила Грчка. Тешка економска ситуација огледала се у наглом расту незапослености и великом смањењу друштвеног производа: број људи који су изгубили посао због приватизације повећао се са 156000 у 1990. години на 249928 у 1997. години (Димитријевска, 1998: 28), док је у 1996. години друштвени производ пао за 37,2% у поређењу са 1989. годином (Наневски, 1998: 50). Пад реалних прихода био је најизраженији у 1992. години, дакле непосредно пошто је Македонија прогласила своју независност (Наневски, 1998: 51). Такође, прве године македонске независности биле су обележене високом инфлацијом, која је у 1993. години достигла годишњи просек од 349,8%. Током 1995. године инфлација је заустављена и стабилизација македонске валуте имала је позитивне ефекте на глобалну финансијску ситуацију у Македонији. Међутим, и поред тога, очекивано побољшање економске ситуације одложено је због негативних последица поменутих блокада. Уз то, 1999. године, рат на Косову и бомбардовање Србије од стране НАТО-а допринели су порасту тензија између Македонаца и Албанаца у Македонији. [...] Македонске фабрике које су радиле у сарадњи са југословенским фирмама биле су због рата принуђене да прекину или смање производњу, што је довело до повећања незапослености или нередовног исплаћивања плата“ (нав. према Николић-Ристановић, 2002: 277). Поред тога, срушио се и претходни вредносни систем, док се нови није оформио. „У оваквом вредносном контексту не само што се не поштују правне норме, које се мењају као што се мењају политичко-партијске елите на власти, већ се и све мање поштују важећи морални принципи и норме. На тај начин македонско друштво заглибљује све више у аномију“ (Georgievski, 2009: 7).

После 2001. године, у Македонији је започета реконструкција друштва и државе што је условило постепену стабилизацију и оријентацију ка евроинтеграцијама. Процес приступања Европској унији започео је 2004. године, тринаест година након што је Македонија прогласила независност од СФРЈ. Званични кандидат за улазак у Европску унију постала је 2005. године. Последњих неколико година у Македонији су интензивирани процеси по-

литичког конфротирања који се испољавају у виду недостатка демократске културе и уважавања и поштовања различитости. „Македонија упада у све дубљи демократски дефицит, барем што се тиче практиковања демократије. Са једне стране, утисак је да грађанско друштво показује озбиљне дефиците у изражавању сопствене политичке енергије, нашавши се на рубу нецивилности и политичког насиља, не само по етничким, већ и по идеолошким основама. Са друге стране, о страначкој сцени је створена још негативнија слика. Процес непримерене размене политичких порука на релацији власт–опозиција кулминирао је 24. децембра 2012. године, када се у македонском Собрању одиграо један од најдраматичнијих чинова македонске парламентарне демократије. Знатно увећана конфликтност политичког поља стимулисана је и фрустрацијом због одсуства суштинског напретка у евроатлантским интеграцијама земље, што је са своје стране резултат спољашњих фактора, али и погоршаног стања демократије у земљи“ (Марковић и Дамјановски, 2013: 37).

П. Георгиевски сматра да се процес глобализације и „механизам“ десоверенизације у Македонији конкретније може сагледати у неколико димензија: 1) у урушавању привредног и ширег економског система путем примене модела приватизације „шок терапије“ који је довео и до организованог криминала; 2) у рушењу друштвене структуре са наглим смањењем радничке и средње класе и њиховог све већег осиромашења, повећања стопе незапослености, као и стварање слоја „новопечених богаташа“; 3) у рушењу политичког и уставног уређења (од нације–државе до „државе етничких заједница“) и увођењу у уставни и законодавни систем тзв. Бадентеровог начела (као последице војног конфликта из 2001. године и усвајања тзв. Охридског споразума под директним притиском „олакшивача“ из Сједињених Америчких Држава и Европске уније); 4) у урушавању образовног система и његове поделе на два паралелна система (на македонском и албанском језику на свим нивоима образовања); 5) у употреби симбола, као што је застава државе Албаније у северозападном делу Македоније насељеном претежно становништвом албанске мањине, што је само један од индикатора губљења суверенитета на једном значајном делу територије Републике Македоније (2013: 271). Ратни

конфликти у Македонији 2001. године проузроковали су осећај несигурности и страха и повећање етничке дистанце између Македонаца и других етничких мањина, са једне, и Албанаца, са друге стране.

Социјалистички период у Бугарској завршен је 1990. године, када су одржани први вишестраначки избори, након друштвених превирања 1989. године. Разарање социјалистичког система и настојање да се успоставе потпуно нови друштвени односи произвели су низ друштвених последица које представљају оквир социјалних промена. Бугарска транзиција прошла је кроз два периода тешке економске кризе: 1991–1993. године и 1996–1997. године. Дошло је до радикалне трансформације и нових изазова у свим областима друштвеног живота. Бугарска је кренула путем политичке демократије и тржишне економије, настојећи да сузбије инфлацију, рапидни пораст незапослености (посебно младе генерације), корупцију и криминал и смањи велику задуженост у иностранству. Бугарска економија је била погођена међународним санкцијама уведеним против СРЈ 1992. године, од чега су губици после једне године износили шест милиона долара (Матеева, 1998, нав. према: Николић-Ристановић, 2013: 276). Пут у демократију, након промена 1989/90. године, може се сматрати успешним, за разлику од економских реформи које нису довеле до очекиваних резултата. Недоследне реформске стратегије, честе промене у владама са различитим идеолошким оријентацијама, као и неповољно регионално окружење (ратови у бившој Југославији и ембарго УН против СР Југославије) довели су до дубоке економске кризе која је практично произвела слом бугарске привреде почетком 1997. године (Braunbauer, 2001). Од тада велики део становништва у Бугарској живи на граници сиромаштва или испод ње. Током 1996. и 1997. године кумулативни пад друштвеног производа у Бугарској достигао је више од 18% (Dobrinski, 2000), а почетком 1997. године Бугарска је искусила хиперинфлацију која је достигла 1082,3%. Тешка економска криза 1996. и 1997. године изазвала је политичку кризу и оставку социјалистичке владе. После 1997. године Бугарска је одлучно одбацила комунистичку доминацију и постигла стабилност развоја у целини (Drezov, 2000). Период после инфлације на почетку 1997. године карактерисала је финансијска стабилизација и побољшање

економске ситуације у целини (Dobrinski, 2000). Међутим, у политичком смислу, одложена реформа у Бугарској тешко да је могла бити прихваћена са симпатијама од стране бирачког тела, с обзиром на то да су реструктурирање предузећа и проблеми повезани с макроекономским прилагођавањем укључивали болне и крајње непопуларне мере, попут стечајева и затварања огромног броја непродуктивних предузећа (Dobrinski, 2000). Такође, бугарска економија је током 1999. године трпела и негативне последице ситуације у Србији. Овог пута, рат на Косову и бомбардовање НАТО-а довели су до додатних економских губитака што је водило даљем повећању незапослености и сиромаштва (нав. према Николић-Ристановић, 2013: 276).

У деценији када је Бугарска добила кандидатуру за чланство у ЕУ (2000. године), затим и отпочела преговоре о чланству (2004. године) и коначно, када је постала чланица ЕУ (2007. године), изгубила је око 700000 становника (или око 10% укупног становништва). Страховити пад броја становника у периоду од десет година може се објаснити емиграцијом Бугара на Запад услед високе стопе незапослености (пре свега у Италију и Шпанију, где обављају недовољно плаћене послове) и негативном стопом наталитета, као и лошим друштвеним и економским условима након уласка Бугарске у ЕУ (Мировић, 2013).

Економску неизвесност прате велике промене у систему вредности и животним перспективама људи. Сам друштвени контекст је вишеслојан и подразумева међусобан утицај промена на нивоу породице, националних институција и процеса глобализације. Неизвесност у транзицијском друштвеном контексту у Бугарској, двадесет и више година након промене режима, произлази из утицаја глобализације на сличан начин као у развијеним западним земљама. Међутим, промена режима у Бугарској изазива драматичне трансформације социјалних очекивања, а недоследност реформи социјалне заштите доноси ниско поверење младих и њихових родитеља у јавне институције (Тилкидзиев и Димова, 2010, нав. према Kovacheva, 2012: 246–248). Због тога млади људи све више изражавају жељу да напусте земљу. У двехиљадитој години се око 83% младих изјаснило да би напустило земљу у потрази за добро плаћеним послом, а процењује се да је из ове земље емигрирало око 450000 припадника

млађе генерације (Чичкарић, 2003: 87). „Одлив мозгова“ је тенденција која прати бугарски друштвени живот још од почетка демократских промена. Е. Митев истиче да европска интеграција Бугарске отвара додатне могућности за бугарске стручњаке да се остваре на тржишту рада других држава чланица. Стотине хиљада бугарских грађана принуђено је да тражи посао у иностранству, због неразвијености бугарске привреде, а стечене квалификације у Бугарској, са друге стране, им то и омогућавају. На тај начин се инвестиција у образовање појединца од стране државе исплатила не самој Бугарској, већ земљама имиграције. Уместо да помогне развоју земље, образовни производ доприноси развоју других земаља, односно Бугарска субвенционирала богате европске земље у погледу квалификоване радне снаге (Mitev and Popivanov, 2014: 33–39).

Процес транзиције у Србији, Македонији и Бугарској има одређених сличности у многим елементима, али се и разликује. За разлику од Македоније и Бугарске, транзиција у Србији била је додатно отежана услед сукоба на националној основи, међународног економског и политичког притиска, ратних дешавања и бомбардовања. Због тога је долазило до застоја у транзиционом процесу, тако да је Србија данас на зачелу успешности међу овим земљама, у погледу развоја тржишне привреде, владавине права и стабилне демократије.

## **Високо образовање у контексту савремених друштвених промена на Балкану (Србија, Македонија и Бугарска)**

*Високо образовање је и једна од покретачких снага економског развоја и централни део учења у сваком друштву. Оно истовремено представља и ризницу знања и место где се оно ствара.*

Жак Делор

Промене које су обележиле постсоцијалистички период у Србији, Македонији и Бугарској у економској, политичкој и културној сфери одразиле су се и на функционисање образовних система ових земаља. У сфери образовања имају двоструку улогу. „На

једној страни, промене треба да обезбеде раскид са наслеђеним системом социјалистичког образовања, са програмском структуром, вредносним системом и моделима личности које је неговао овај систем. На другој страни, образовање треба да се прилагоди измењеним друштвено-политичким и економским условима, глобалним тежњама и интеграцијама и вредностима и принципима грађанског друштва“ (Ивановић, 2006: 74).

Систем високог образовања у периоду трансформације ових балканских земаља неизбежно доживљава промене, које указују на карактер претходних социјалних процеса. Глобалне друштвене промене, трансформација привредних система, измењена структура потреба за одговарајућим кадровима, као и процес формирања европског образовног простора, утицали су на структурисање високог образовања у балканским земљама. „Кључни проблем земаља постсоцијалистичке трансформације још увек остаје неусаглашеност потреба тржишта рада и образовног система на свим нивоима. Поготово је то случај у Србији, која је прошла кроз деценију дуг период блокиране трансформације деведесетих година, у којој је већина институција (укључујући и образовне) била у потпуном расулу, а комерцијализација високог образовања је додатно повећала ту неусаглашеност. О било каквој образовној стратегији и политици у том погледу (па и данас) готово је илузорно говорити, а све то условљено је ширим контекстом, друштвеним контекстом“ (Мојић, 2013: 268).

Високо образовање је делатност од посебног друштвеног значаја јер је покретач развоја и напретка друштва. У условима комплексних и брзих друштвених промена у свим сегментима живота, одговорност универзитета темељи се на пружању квалитетног образовања за високу професионалну оспособљеност, али и друштвену одговорност. Његова улога огледа се у формирању и развијању интелектуалног, културног, социјалног и научно-техничког потенцијала државе (Марковић Крстић и Милошевић Радуловић 2015: 472–477). Професионална оспособљеност подразумева високе професионалне квалитете, који се огледају у детаљном познавању конкретне области делатности и способности за промену врсте делатности, уз брзу адаптацију, практичну примену знања и перманентно образовање. „Непрекидност обуке

и формирање унутрашње потребе за самообразовањем постаје захтев времена и услов реализације личног потенцијала. Способност човека да достигне ниво адекватан његовим захтевима за висок положај у друштву, у целини зависи од његове индивидуалне ангажованости у самосталном процесу стицања нових знања“ (Жуков, 2008: 182).

Развој високог образовања у Србији, Македонији и Бугарској неопходно је ставити у контекст: 1) *развоја образовања у целини*, у смислу формирања националних оквира квалификација и обезбеђивања равноправности у приступу и завршавању студијских програма, 2) *развоја у другим секторима* (рад и запошљавање, наука и технолошки развој, право на школовање и запошљавање) и 3) *европских интеграција* (испуњавање критеријума или усвајања препорука међународних организација). Промене у сфери високог образовања у овим балканским земљама резултирају увођењем нових студијских програма, унапређивањем квалитета наставе и наставних метода, у циљу достизања образовних исхода који омогућавају примену знања и вештина у пракси.

Промене у систему образовања су организоване активности које се спроводе ради постизања одређених циљева. Оправдано се поставља питање о могућим правцима промена у образовању, односно о томе како развијати образовни систем који би био у сагласности са променама у другим сферама живота и рада. Иако се полази од различитих парадигми у пројекцији развоја образовања: *образовање за прилагођавање* (у француским националним циљевима образовања), *образовање за солидарност и адаптацију* (Енглеска и Америка), *образовање за ефикасност* (Аустралија и Нови Зеланд), раван са које се полази у фокусирању свих циљева образовања је раван економског развоја (Кнежевић-Флорић, 2004).

Многа стручна и научна промишљања и дискусије указују на потребу модернизације система високог образовања, односно на неопходност његовог усклађивања са захтевима савременог друштва и друштвеним променама. Интензивирање реформских процеса у високом образовању кроз континуирано редефинисање циљева и задатака, уз уважавање прогресивних и хуманих вредности, намеће се као императив савременог друштва. Постоје бројни

разлози који utичu на организовање и спровођење реформи високог образовања: друштвени (општи) и образовни (посебни). *Друштвени разлози* односе се на економске, научно-технолошке, социјалне и културне промене које utичу на друштвени живот и улогу образовања у савременим друштвеним условима. *Образовни разлози* су постојеће слабости, недостаци и системска ограничења због којих се не постижу очекивани резултати или су они израз иманентне природе система образовања да се усавршава и дограђује (Ивановић, 2006: 101). Модернизација образовног система је неопходна ради оспособљавања појединаца за брзо и ефикасно прилагођавање друштвеним променама. Србија, Македонија и Бугарска суочене су са изазовима демократских реформи и модернизацијских процеса, а доба транзиције и глобализације наметнуло им је потребу да се укључе у интеграционе токове, како на регионалном, тако и на европском простору. Интензивне промене које карактеришу савремено друштво захтевају прилагођавање и припрему људи за активно учешће у њима. Појединац се суочава са низом изазова, а знања и способности људи постају пресудни за адекватно обављање улога. У том смислу, образовање на индивидуалном плану постаје све више чинилац интелектуалног и културног развоја појединца, а као делатност добија статус једног од најзначајнијег фактора привредног раста и културног напретка.

Према схватању С. Ивановића, реформе образовања, као отворени процеси реконструкције и модернизације система образовања, у основи имају заједничке карактеристике: усклађивање система образовања са друштвено-економским, техничко-технолошким и културним захтевима и достигнућима; подизање квалитета образовног процеса и ефикасности образовних активности; проширивање сарадње и партнерских односа у образовно-васпитном раду између образовних установа и других институција, од породице до привредних и других субјеката; модернизација образовања које постаје „образовање за све“; реформа наставног програма ради усклађивања садржаја образовања са друштвеним, економским и културним захтевима и увођење нових система за оцењивање, за процењивање резултата образовних установа и функционисање система образовања у целини. Аутор истиче да у развијеним земљама реформу образовања условљавају конкретне



друштvene промене: информатизација друштва, интернационализација рада и тржишта, утицај науке и технологије на развој друштва и производње. Ови процеси доводе до модернизације производње, а радна места захтевају сложеније и разноврсније активности. Такође, расте улога стручњака, као и потреба сталног прилагођавања новим технолошким достигнућима. Интернационализација рада руши границе између тржишта рада и формира глобално тржиште радних места, што захтева уједначавање стручних знања и подизање општег нивоа квалификација људи (опширније Ивановић, 2006: 102–104).

Ради адекватног одговора на захтеве тржишта рада и припремања појединаца за остваривање циљева и задатака које поставља савремено друштво неопходно је критичко сагледавање квалитета високог образовања. Услед глобалних друштвених промена питање квалитета високог образовања постало је једно од актуелних питања у академској заједници. Међутим, *квалитет* је динамична категорија и мења се у зависности од многобројних аспеката.

Категоризација концепата квалитета у високом образовању (Harvey and Green) укључује следеће (Ćurković i Škoro, 2011: 15–16):

1. *Квалитет као изврсност (excellence)*. Ова дефиниција сматра се традиционалним академским становиштем које полази од тога да је циљ – бити најбољи. То би у високом образовању могло значити да ако институција прими најбоље студенте и обезбеди им најбоље услове (најбољи наставни кадар и најбољу опрему) може се очекивати да и резултат буде такав. Међутим, овај концепт не утврђује стандарде квалитета, односно не дефинише шта би се сматрало квалитетом.
2. *Квалитет као избегавање грешака (zero errors)*. Овај концепт је карактеристичан за масовну индустрију јер се лако може утврдити спецификација производа до најмањих детаља. Када је реч о образовном систему дипломирани студенти би се могли посматрати као „производ“ високог образовања, али с обзиром на то да се не очекује да буду идентични, овај концепт није одговарајући.

3. *Квалитет као испуњење постављених циљева (fitness for purpose)*. Према овом гледишту квалитет се мери према степену достигнутоги постављених циљева. Окренутост ка кориснику представља основну предност овог концепта, а као његова основна слабост наводи се разноликост исказаних потреба. Циљеви су обично формулисани кроз изјаве мисије установе или студијског програма.
4. *Квалитет као трансформација (quality as transformation)*. Карактеристика овог концепта је то што се строго фокусира на студенте. Полази се од тога да што је установа боља она боље испуњава циљ оспособљавања студената у одређеним вештинама, знању и ставовима који им омогућавају да живе и раде у друштву базираном на знању. Квалитет се замишља као процес трансформације који се примарно одвија с циљем повећања студентских искустава. У таквом систему нагласак је на ефикасном деловању тако да се укључује надгледање (мониторинг). Иако је овај концепт прилично популаран, главни му је недостатак што се тешко може мерити квалитет као трансформација у погледу интелектуалног капитала.
5. *Квалитет као праг (threshold)*. Дефинисање прага за квалитет значи постављање одређених норми и критеријума, односно стандарда. Било који програм, факултет или институција, који задовољи норме и критеријуме, проглашава се квалитетним. Предност овог концепта је објективност, а недостатак када се критеријуми и стандарди заснивају на квантитативним параметрима који се прописују законом или другим регулаторним актима јер се не могу лако мењати и прилагођавати друштвеним променама. Тај концепт не узима у обзир реални ниво који су студенти постигли, критеријуме који су узети у обзир да се оцене њихова достигнућа, нити начине на који се та достигнућа проверавају и потврђују. И поред тога, у многим европским системима високог образовања користи се концепт минималних стандарда и то као полазна тачка за процену квалитета.

6. *Квалитет као вредност за новац (accountability)*. Централна идеја ове дефиниције квалитета је полагање рачуна у смислу преузимања одговорности засноване на потреби ограничавања јавне потрошње. Реч је о популистичком концепту који изједначава квалитет и вредност. Премда се овај појам најчешће повезује са потрошњом јавних средстава за високо образовање, он има значајно шири контекст и представља друштвену одговорност академске заједнице.
7. *Квалитет као побољшање (enhancement)*. Овај концепт заснива се на идеји да је постизање квалитета од суштинске важности и да чланови академске заједнице сами најбоље знају шта је квалитет образовања и науке. Недостаци овог концепта су у томе што је тешко „измерити“ побољшање, тако да докази о постојању побољшања нису увек јасно уочљиви.

Поставке појединих концепата се мешају и мењају због сталних промена у окружењу, као и због повећања знања у оквиру високообразовних система и институција које постепено развијају своје властите концепте квалитета.

Да би на сврсисходан и ефикасан начин могао да се прати и оцењује квалитет образовања<sup>5</sup>, неопходно је да се испуне неки

---

<sup>5</sup> Stronach, I. *Kvalitet je ključ, ali da li je obrazovanje brava? Posmatranje obrazovanja kroz proceduru kvaliteta* (<http://www.see-educoop.net/education.in/pdf>). У Великој Британији су стручњаци који се баве проблемима образовања идентификовали тензију између два образовна концепта. Први је економски, израђен у „глобалним условима“, који се огледа у пракси „пословног менаџмента“ у образовању, у коме је образовање поимано као продуктивна активност чија се ефективност може мерити и промовисати процесом „обезбеђивања квалитета“. Други образовни концепт говори о „локалнијем“ регистру „идентитета“, „једнакости националног образовања“ и „традиционалних вредности“. Такве приступе квалитету образовања немогуће је квантификовати, јер је квалитет „попут лепоте, нешто неухватљиво“. Stronach је настојао да поларизује ова два концепта (регистра). Он је окарактерисао први концепт као „економију деловања“; а други је назвао „екологијом праксе“, односећи се у другом случају на образовање као облик националне филозофије, укључујући и централне културне вредности, локални одговор на жеље деце и родитеља и тако даље. Stronach се плаши да су приступи „квалитету“ били начин да се наметне лажни императив „економије“ наспрот „екологији“. Његова питања била су: *да ли*

основни предуслови. Један од важнијих предуслова је уважавање и познавање постојећих стандарда образовања који дефинишу какав треба да буде образовни систем (квалитет образовних услова, као на пример, квалитет школе/факултета, наставног кадра, затим квалитет наставног процеса и квалитет ефеката/исхода образовања – којим знањима, вештинама и обрасцима понашања ученици/студенти треба да овладају током школовања). Без постојања таквих стандарда није могуће праћење и оцењивање, пошто у том случају није познато шта је то што треба пратити и оцењивати. Други предуслов односи се на потребу да поменути стандарди буду операционализовани, тј. да њихово дефинисање не остане само на нивоу начелних исказа о томе какав треба да буде образовни систем, већ да се за све стандарде утврди скуп индикатора преко којих је могуће мерити степен остварености одређеног стандарда (обезбеђивање квалитета).

На проблеме у високом образовању који се испољавају у виду некомпатибилности националних система високог образовања (која је препрека уједињењу Европе и јединственом тржишту рада), спорог прилагођавања све бржим променама у савременом свету, немогућности давања одговора на изазове убрзаног технолошког развоја, просечне дужине студирања, касног укључивања студената у професионални живот, европске земље покушале су да одговоре *Болоњском декларацијом*. У Болоњи, 19. јуна 1999. године, министри образовања двадесет девет европских земаља договорили су се да отпочну процес реформе својих универзитета и потписали декларацију. Реформски процеси који су уследили након потписивања и прихватања декларације (болоњски процес) имали су за циљ стварање европског простора високог образовања и повећавање међународне конкурентности европских универзитета, као и изградњу сложеног механизма евалуације и обезбеђивања квалитета. Овај механизам би обезбедио непрестану и корективну саморегулацију универзитетског образовања, како би традиционалну институцију оспособио да се стално при-

---

*„квалитет“ садржи успешну технологију за образовни напредак, или садржи неки агенс за деструкцију образовне „екологије“ и разлика? Квалитет је, према његовом мишљењу, културна вредност у развоју, што ствара нови друштвени феномен, класу професионалаца посвећених контроли квалитета.*

лагођава новим условима, да подиже квалитет образовања који нуди и тако опстаје у условима све веће и оштрије међународне конкуренције (Турајлић, Бабић и Милутиновић, 2001: 13). Министри образовања су се на тај начин обавезали да у оквиру својих институционалних могућности, поштујући различитост култура, језика, националних образовних система и аутономију универзитета, допринесу унапређивању потребне европске димензије у високом школству, посебно у развоју наставних програма, међу-институционалне сарадње, шема мобилности и интегрисаних програма студија, обуке и истраживања (Милошевић Радуловић и Марковић Крстић, 2013: 662–694).

Потреба за европском сарадњом на подручју високог образовања јавила се као след догађаја у процесу евроинтеграција. Болоњски процес, који започиње Болоњском декларацијом, развио је низ инструмената и акцијских планова, како би се реализовала идеја заједничког европског простора високог образовања (ЕНЕА), заснованог на међународној сарадњи и академској размени студената и универзитетских предавача, на принципима квалитета и транспарентности, а чији је крајњи циљ стварање друштва базираног на знању („друштва знања“). Реч је о процесу усклађивања и хармонизације система високог образовања у државама чланицама, који треба да омогући интензивнију мобилност студената и наставника. Земље могу имплементирати прихваћене принципе на флексибилан начин узимајући у обзир властите специфичности тржишта рада и институција високог образовања. Велики број земаља чланица Европске уније развио је своје националне програме за имплементацију болоњског процеса. У неким земљама је измењен и закон о високом образовању како би се остварио одговарајући правни оквир за планиране новине.

У оквиру прикључивања Србије идеји стварања „европског простора високог образовања“ нужно су прихваћени и стандарди који се односе на успостављање упоредивог квалитета образовања, али је тек доношењем *Закона о високом образовању* и утврђивањем критеријума за акредитацију на националном нивоу започето прецизно утврђивање димензија квалитета (опширније Петровић, 2012: 22–25). Србија је потписала Болоњску декла-

рацију 2003. године, али је правни оквир захтевао значајно прилагођавање у том смислу, због чега се приступило изради новог *Закона о високом образовању*. Нови закон је усвојен 2005. године, а њиме је створена основа за систематски приступ реформама у високом образовању. Имплементација декларације почела је школске 2006/2007. године. Тиме се Србија обавезала, заједно са другим потписницама, да направи конкретан напредак у високом образовању: (1) успостављањем нове структуре студија (три упоредива нивоа), (2) увођењем кредитних бодова (ECTS – *European Credit Transfer System – Европски систем преноса бодова*) и додатка дипломи, (3) побољшањем положаја студената у наставном процесу, (4) осигурањем квалитета студирања, (5) успостављањем сарадње међу високошколским установама и омогућавањем мобилности студената и наставника и (6) признавањем диплома.

Бројни стручњаци у Србији критикују начин спровођења реформе високог образовања у контексту болоњског процеса, јер је реформа извршена декларативно, без претходне стручне и јавне расправе. „Зачуђујуће је у најмању руку да у друштву које држи до тога да је демократско, реформа високог образовања бива извршена декларацијом. Тако озбиљан друштвени посао као што је преустројство највишег образовања спроведено је без икакве расправе, што се у претходним нашим недемократским системима по правилу није дешавало. Уместо разматрања шта ће се и како учити током високог образовања, о чему би своја мишљења могли да искажу и професори, за ту врсту расправе најкомпетентнији део друштва, као у свим револуционарним временима збило се нешто томе сасвим супротно“ (Милосављевић, 2011: 97). Поред критиковања начина спровођења реформи, у Србији се критикује се и начин реформисања наставних планова и програма, јер је дошло до дезинтеграције предметних целина на посебне курсеве и извршено је „редуцирање програмских садржаја из општег хуманистичког образовања, историје националне културе, филозофије и социологије. Универзитет све више школује једнодимензионалне стручњаке [...]. По правилу, то су људи технократске прагматичне оријентације, неспособни да развију критичку самосвест. Овакви кадрови су заробљеници ума уских професија, без развијеног ширег погле-

да на свет и критичког односа према стварности/савремености“ (Митровић, 2011: 38). Такође се критикује смер спровођења реформи у нашој земљи, јер се „тежиште реформе по болоњском процесу усмерило на универзитеско образовање, а да се остали степени образовања третирају само као вишеетапни след у „систему“ до тог највишег степена. (При томе, треба нагласити, да се у реформу образовања кренуло обрнутим редом од оног који обећава неки садржајнији исход; тј. кренуло се од реформе универзитетског, а не основношколског, образовања“ (Милошевић, 2011: 160). Бројне замерке односе се и на маргинализовање веза између тржишта рада и образовања, због тога што је у фокусу спровођења реформских процеса било усавршавање система образовања, док је могућност запошљавања младих људи, након завршетка школовања била запостављена.

Високо образовање у Македонији званично је постало део болоњског процеса потписивањем Болоњске декларације на састанку министарства у Берлину септембра 2003. године. С имплементацијом новог система високог образовања почело се академске 2004/2005. године, али само за прва два нивоа студија – основне академске и мастер академске студије. Трећи ниво академских студија остао је до 2009. године непромењен, а након тога је укинут стари менторски систем и почело се са пропремама за реализацију трогодишњих докторских академских студија.

Када је реч о законском оквиру високог образовања, Закон о високом образовању регулише „аутономију универзитета и академску слободу, услове, и процедуре за оснивање и укидање високошколских установа, обезбеђивање и проверу квалитета високог образовања, основе за организацију, управљање, развој и финансирање високог образовања. Поред тога, Закон о високом образовању сматра се основним законом у овом домену. Овај закон се мењао сукцесивно у 2009/10/11/12/13. години и био је оспораван пред Уставним судом под претпоставком да није поштовао уставне одредбе које су у вези са правом на слободу удруживања. Закони у вези са високим образовањем су: Закон о студентским домовима, Закон о акредитацији, Закон о целоживотном образовању, Закон о оснивању Националне агенције за мобилност и програме Европске уније, Закон о високошколским установама

верских заједница и други. Овај скуп закона чини законски оквир који се односи на високо образовање и важи за све универзитете у Македонији (...). У Закону о високом образовању Републике Македоније (члан 16) дат је преглед високошколских установа. „Високошколске установе јесу универзитети и високе школе струковних студија. Високошколске установе у склопу универзитета јесу факултети, уметничке академије и високе школе струковних студија. Научне институције се такође налазе у склопу универзитета, као засебни ентитети на универзитету. Високе школе струковних студија могу се оснивати као независне високе школе струковних студија или као део универзитета. Високошколске установе могу бити државне, приватно-државне непрофитне институције и приватне (профитне или непрофитне) институције“ (пр. Гајић, Насевски и Козакијевић, 2013: 9–10).

У Македонији је финансирање високог образовања тројако: финансирање на нивоу државе, на нивоу универзитета и на нивоу факултета. Утврђује се Законом о високом образовању и програмом активности у високом образовању који се усвајају на Скупштини.

Потписивање Болоњске декларације и увођење новог Закона о високом образовању изазвало је низ негативних реакција јер је закон усвојен без детаљније анализе и разматрања кључних питања и потенцијалних проблема од стране академске заједнице, стручњака из области високог образовања. Такође, академска заједница је реаговала у вези са аутономијом универзитета. Реакције професора су се односиле на „оснивање нових факултета без консултација са академском заједницом, поделу највећег универзитета на мање универзитетске јединице, свођење запошљавања додатног особља на минимум, увођење казни нетипичних за природу академског посла итд. Ова реакција је изазвана амандманима Закона о високом образовању донетим 2012. године, којима нису претходиле јавне дискусије и консултовање са интересним странама. Ово питање је поново покренуто 2013. године, са усвајањем нових амандмана, док је опозиција бојкотовала рад Скупштине. Неки аналитичари сматрају да ће ови амандмани повећати моћ државе над универзитетима, што се коси са идејом о аутономији“ (пр. Гајић, Насевски и Козакијевић, 2013: 11).



Имплементација болоњског процеса у Македонији изазвала је бројне проблеме на релацији високо образовање–кадрови–тржиште рада–незапосленост. Поред препорука и обавеза преузетих потписивањем Болоњске декларације, примењивана су сопствена решења, али су коришћена и искуства других земаља. Услед тога долазило је до неких недоследности, а у неким сегментима и до блокирања неких позитивних решења која су већ дала позитивне ефекте (Мета, 2011: 1). Поред тога, настаје проблем компетентности наставног кадра, посебно техничких струка, потом оспособљености студената за практичну примену стечених знања, као и повезаности образовања и потреба тржишта рада за одређеним образовним профилима.

Очекује се да ће се реформа високог образовања у Македонији и даље реализовати у сагласности са дугорочним националним циљевима: доступност високог образовања и већи обухват становништва високим образовањем, повећање образовног нивоа становништва, унапређивање квалитета студирања, развијање свести о значају целоживотног учења и издвајање средстава из буџета за научно истраживачку делатност. Међутим, Г. Крстевска истиче да анализа циљева реформе из дугорочне стратегије развоја високог образовања указује на то да она не садржи планиране активности које би довеле до усклађивања високог образовања са потребама тржишта рада. Постоји сарадња образовних и научних институција у виду размена искустава и трансфера знања, али не и сарадња у одговарајућој мери с индустријом и компанијама за које високо образовање припрема стручњаке/кадрове (Krstevska, 2011: 3).

Реформски процеси у сфери високог образовања у Бугарској имају своје специфичности које су резултат друштвених промена током деведесетих година 20. века. Трансформација друштвеног и политичког система у Бугарској била је у складу са основним начелима и принципима евроинтеграцијских процеса и међународне сарадње у области економије, политике, образовања. Бугарски парламент је 1990. године усвојио Закон о академској аутономији, који је 1995. године замењен Законом о високом образовању. Овај закон је претрпео озбиљне измене 1999. године, које су се односиле на нивое студирања, креирање агенције за проверу квалитета

и акредитацију установа високог образовања. У Бугарској постоје државне и приватне високошколске установе: универзитети, високе школе струковних студија и независни колеџи. „У складу са законодавством Бугарске, држава је у обавези да обезбеди услове за развој и доступност високог образовања, као и да развија и имплементира државну политику у домену високог образовања. У циљу обављања ових функција, државне власти у Бугарској користе различита средства и предузимају мере као што су: мониторинг квалитета високог образовања, стипендирање студената током студирања, пружање друштвеног подстицаја и бенефиција одређеним студентима, развијање система студентских кредита и тако даље“ (пр. Гајић, Насевски и Козакијевић, 2013: 12).

Високошколске установе у Бугарској финансирају се из државног буџета или из прихода самих универзитета, а висину државне субвенције одређује Савет министара у складу са Законом о државном буџету. Док је у претходном периоду основни критеријум за распоређивање субвенција на различите универзитете био број студената на неком факултету изменом Закона о високом образовању (2012. године) критеријум је био рангирање универзитета на основу квалитета образовања и усаглашености образовања са потребама тржишта рада. Индикатори на основу којих се вреднује коначан рејтинг универзитета могу се груписати у три групе: образовни процес, научно-истраживачка делатност, повезаност усклађеност са тржиштем рада. Свака од њих има различиту тежину при утврђивању коначног рејтинга универзитета (опширније пр. Гајић, Насевски и Козакијевић, 2013: 13).

На основу изложених карактеристика система високог образовања у контексту болоњског процеса у Србији, Македонији и Бугарској могу се уочити неки заједнички проблеми у реализацији захтева Болоњске декларације. Ови проблеми односе се на законодавни оквир, који је веома сложен, због чега се закони интерпретирају и спроводе на различите начине, а затим на степен аутономије универзитета у односу на надлежна министарства. Заједнички проблем је и финансирање институција високог образовања због неадекватне расподеле материјалних средстава што отежава нове инвестиције и унапређивање квалитета образовања. Овај проблем за последицу има повећање студентских такси и

школарина, уколико се не пронађу други извори финансирања, што изазива негативну реакцију студената, њихових родитеља и шире јавности.

Болоњски процес је у Европи, као и у Србији, Македонији и Бугарској, допринео видљивим променама у систему високог образовања, али и процесу европских интеграција стварањем европског образовног простора. Међутим, реформу високог образовања обележили су и бројни дисконтинуитети, решиви и тешко решиви проблеми. Стога проучавање и емпиријско истраживање квалитета високог образовања даје значајан допринос разумевању домета и слабости реформе високог образовања у контексту имплементације болоњског процеса.



## **II ДЕО**

# **ОБРАЗОВАЊЕ МЛАДИХ У КОНТЕКСТУ КУЛТУРЕ МИРА – РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА ДВА НАУЧНО-ИСТРАЖИВАЧКА ПРОЈЕКТА**



## ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ ПРОЦЕС САГЛЕДАН КРОЗ ПРИЗМУ ЕТИЧКИХ И ХУМАНИСТИЧКИХ ВРЕДНОСТИ

*Младост без мостова према извориштима културе и стварања, младост која не излази из уских хоризоната сопственог егзистирања, младост која није у себе унела проблеме света и проживела их као властите проблеме, младост без љубави према човеку, младост без мисије да живот учини човечнијим, престаје да буде младост. А друштво без љубави и без младости је друштво без будућности.*

Владимир Милановић

У оквиру пројекта *Култура мира, идентитети и међуетнички односи у Србији и на Балкану у процесу евроинтеграције*<sup>6</sup> (на потпројекту *Образовање и етика мира на Балкану*), који је реализован на Филозофском факултету у Нишу, у мултидисциплинарној сарадњи са другим истраживачким институцијама и организацијама на простору Балкана, теоријски и емпиријски је разматрана улога образовања у контексту културе мира и сарадње на Балкану<sup>7</sup>.

Актуелност и значај потпројекта *Образовање и етика мира на Балкану* огледа се у томе што је, поред теоријског доприноса, истраживање значајно и са становишта социјалне акције. Живимо у време убрзаних промена и плурализма вредности, али и у време када се на националном и међународном нивоу јављају и

---

<sup>6</sup> Пројекат *Култура мира, идентитети и међуетнички односи у Србији и на Балкану у процесу евроинтеграције* (149014Д) реализован у периоду 2006–2010.

<sup>7</sup> Емпиријско истраживање је реализовано 2008. године у Србији, Македонији и Бугарској на узорку од 1650 испитаника, старости од 18 до 95 година.

дискриминација и насиље. Реч је о друштвеним оквирима у којима се осећа несигурност у погледу остваривања људских права, исправног поступања и деловања. То упућује на нужност примене стратегија које су усмерене на развијање толеранције, мира и демократије. С обзиром на то да је савремени свет пун противуречности, може се поставити питање колико и на који начин образовање може да утиче на избегавање конфликта или њихово решавање мирним путем, уз развијање свести о „другима“, о постојећој међузависности, ризицима и изазовима која она носи са собом, а која ће људе покренути на међусобну сарадњу.

Образовање у контексту етике мира и сарадње на Балкану сагледано је на теоријском и емпиријском нивоу преко неколико кључних питања:

1. Који су индикатори етичке димензије образовања и на који начин васпитно-образовни процес може да утиче на морални развој ученика?
2. Које су образовне детерминанте од значаја за формирање моралних ставова ученика и понашање учесника у васпитно-образовном процесу?
3. Какви су *модел* моралног васпитања примењивани у настојању да се реше проблеми моралног развоја?
4. Каква је улога школске дисциплине у регулисању понашања, формирању карактера личности и изграђивању моралности?
5. Које су карактеристике прихваћених *модела дисциплинског деловања наставника* и како утичу на понашање ученика према другима у школској и ваншколској средини?
6. Да ли су васпитно-образовне установе погодна места за „вежбање“ толеранције, поштовања људских права, учење о различитостима и богатству културних идентитета?
7. Каква је улога образовања у развијању толеранције и сарадње међу народима?
8. Колико реформа образовања може да допринесе економском и културном напретку, развијању толеранције и уважавању различитости, мирном превазилажењу конфликтних ситуација међу народима неких земаља Балкана?



9. Који су узроци насиља у школама и каква је улога васпитно-образовног процеса у превенцији насиља?
10. Колика је заступљеност појединих облика насиља у неким земљама Балкана (Србији, Македонији и Бугарској)?
11. Каква је друштвена реакција на појаву насиља у школској средини?

У овом делу монографије приказана су нека теоријска становишта о етичкој димензији образовања, утицају васпитно-образовног процеса на морални развој ученика, као и значајне детерминанте за формирање моралних ставова ученика и понашање учесника у васпитно-образовном процесу. Након тога, анализирани су постојећи модели моралног васпитања и модели дисциплинског деловања наставника. Ова теоријска полазишта, стратегије за подстицање моралног развоја и покушаји да се боље разуме и у пракси спроведе морално васпитање су темељ за сагледавање образовања у контексту етике мира и сарадње на Балкану. Потом су разматрани резултати емпиријског истраживања који се односе на улогу образовања у развијању толеранције и сарадње и значај реформских процеса у образовању за економски и културни напредак. Посебно је разматран проблем насиља у школама и неке од детерминанти насилничког понашања учесника у васпитно-образовном процесу (недисциплина ученика на часу, нетолеранција, неприхватање постојећих моралних вредности у друштву). Истакнута је улога васпитно-образовног процеса у превенцији насиља у школи, као и значај адекватне друштвене реакције на појаву насиља, како у школском, тако и у ваншколском окружењу.

У монографији су отворена и нека комплексна и значајна питања у циљу подстицања нових мултидисциплинарних истраживања образовања у наведеном контексту.

## Васпитно-образовни процес и морални развој ученика

*Данас више него икада судбина човечанства зависи од тога какве је моралне снаге способно створити.*

Алберт Ајнштајн

Последњих деценија, под утицајем великих друштвених промена, порасло је интересовање за етику и морал на различитим подручјима, како индивидуалног, тако и друштвеног живота. Под утицајем великих друштвених промена отварају се сложена етичко-морална питања у економији, образовању, медицини, политици, медијима.

Социолошки се морал може одредити као „скуп друштвених норми које субјекат, као сопствену безусловну, самоциљну обавезу, засновану на добром као самосталној врховној вредности, у моралној ситуацији осећа тренутно, целим бићем, а не само увиђа разумом, која често врши притисак на његове природне склоности и остварује његово човештво, а за чији прекршај он осећа грижу савести, док друштво на њега примењује спољашње санкције уз истовремени захтев да он осећа грижу савести“ (Лукић, 1982: 120). Морал се може дефинисати и као „облик људске праксе, облик делатног, практичног одношења човека према свету, према другим људима, као и према себи самом. Он се састоји у вредносном процењивању људских поступака и хтења као позитивно или негативно вредних (односно, невредних), при чему се први одобравају, желе, препоручују, заповедају, а други не одобравају, куде, осуђују, забрањују“ (Павићевић, 1967: 14).

Друштвене улоге морала огледају се у одређивању идеала човека и друштва, обезбеђивању спонтане поузданости у односима међу људима и остваривању човечности у друштву. Очигледно је да улоге морала нису само друштвене, већ и хумане, али му се једногласно приписује особена и главна улога – одржавања и јачања друштва. „Било да је реч о обезбеђењу друштвеног поретка, о реду и миру, о заштити друштвених интереса, минимално нужне сагласности, солидарности и алтруизма итд. – увек је у ствари

реч о једном истом: морал је средство за опстанак друштва, које друштво нужно ствара управо зато што му такво средство нужно треба“ (Лукић, 1982: 502).

*Диркем* дефинише морал као друштвену установу, систем норми, начин понашања и мишљења људи у друштву, а моралност се састоји у томе да се буде солидаран са одређеном друштвеном групом. Он разликује три елемента моралности: 1) *дух дисциплине*, 2) *оданост, приврженост друштвеним групама* и 3) *аутономију воље*. Први елемент моралности, дисциплина (Јовановић, Марковић Крстић и Милошевић Радуловић, 2006: 108–109) има задатак да регулише понашање; она је средство за поштовање правила и има значајну улогу у формирању карактера и личности уопште. Други елемент моралности, оданост, приврженост друштвеним групама је садржинска страна моралности, за разлику од дисциплине која је више њен формални елемент. Подручје моралног почиње тамо где почиње подручје друштвеног, па је морално деловање деловање у светлости колективних интереса. Аутономија воље човека, као трећи елемент моралности, није и не може бити у томе да човек сам себи изради нека посебна морална правила, већ да треба бити свестан разлога за морално понашање, које се састоји у респектовању дисциплине и привржености једој групи (Ивковић, 1985: 172–175).

Елементе моралности *Диркем* доводи у директну везу са елементима моралног васпитања: 1) васпитање духа дисциплине, 2) развијање осећања привржености друштвеним групама (дух самопрегора) и 3) формирање аутономије воље. Морално васпитање се одвија у две етапе: у првој, у најранијем детињству, када је јединка поистовећена са друштвом и усваја моралне норме понашања, а да није свесна свих његових особених црта и у другој, када се дете све више одваја од друштва, индивидуализује се, тако да се и процес усвајања моралних норми све више индивидуализује (Ивковић, 2003: 217).

Процес моралног развоја сваког појединца је индивидуалан, али се одвија у непрекидном међусобном деловању са друштвеном средином. Морална схватања, а посебно понашање, условљени су општим друштвеним вредностима, традицијом, културом, васпитањем, образовањем. Етичка димензија образовања огледа се и у улози образовања у развијању етичких квалитета личности

преко *наставних садржаја* (етичке природе) о толеранцији, миру, људским правима, правди, етици, друштвеној одговорности, који утичу на *формирање моралних ставова ученика* о моралним вредностима (пријатељству, хуманизму, солидарности) и *понашање учесника у васпитно-образовном процесу* (однос ученик–ученик, ученик–наставник и наставник–ученик).

У раздобљу у којем су разбијени многи концептуални оквири и у којем се трага за новим етичким парадигмама, теоријска и емпиријска истраживања о моралним ставовима и понашањима добијају све више на значају. У том смислу, у монографији се теоријски осмишљава и осветљава *процес усвајања етичких принципа* у васпитно-образовном процесу и *развој способности* за одговорно поступање према самом себи, према другим људима и према друштвеној заједници, а истовремено чини оправданим емпиријска настојања да се испитају морални ставови ученика и утврде њихове моралне вредности које су окосница њиховог моралног понашања.

Улога школе је, као васпитно-образовне институције, да преко одређених наставних предмета и садржаја, пружи младим људима могућност упознавања других култура и ставова других религиозних и етничких група, уз очување и неговање националних обележја и вредности.

Морална схватања појединаца, прихваћене моралне вредности и морално понашање условљени су општим друштвеним вредностима, традицијом, васпитањем и образовањем. Због тога се велики значај придаје васпитно-образовном процесу, као једном од битних чинилаца формирања моралног бића.

### *Морално васпитање и задаци моралног васпитања*

Морално васпитање може се схватити као процес стицања знања о моралним нормама и као процес усвајања моралних норми, моралних вредности и развијања моралног понашања. Подручје моралног васпитања и понашања је веома сложено, јер је понашање појединаца и група условљено низом фактора које је тешко објективно утврдити.

Садржај и циљ моралног васпитања одређени су моралним нормама које владају или настају у одређеном друштву. Постоје

три основна односа у којима су конституисане моралне вредности: однос појединца према друштвеној заједници, однос појединца према другим људима и однос човека према самом себи. У складу са овим односима одређују се и задаци моралног васпитања.

- 1) У склопу односа појединца према друштвеној заједници моралним васпитањем треба развијати: родољубље, толерантност према другим народима, позитиван однос према радним обавезама, позитиван однос према имовини, позитиван однос према прогресивним људима и покретима и слично.
- 2) У склопу односа појединца према другим људима са којима непосредно живи, моралне вредности и норме које треба васпитањем развијати су: другарство, пријатељство, хуманизам, солидарност, однос разумевања и уважавања према половима, однос разумевања и љубави према ближњима, толерантност и слично.
- 3) Однос човека према самој себи захтева васпитање морално вредних особина воље и карактера личности: савесност, одговорност, искреност, истинољубивост, храброст, пожртвованост, упорност, одлучност, принципијелност, објективност, доследност, иницијативност, самопоштовање, самокритичност (Јовановић, 2003: 216).

У настојању да се реше проблеми моралног развоја и васпитања примењивани су различити „модели“ моралног васпитања, који представљају схватање (теорију) о моралном развоју, као и стратегије за подстицање моралног развоја и покушаје да се боље разуме и у пракси спроведе морално васпитање: модел Џона Вилсона (John Wilson), Пројекат школског савета за морално васпитање у В. Британији, Колбергов модел (Lawrence Kohlberg) у САД и Хуманистички модел (Robert Hall and John Davis) (Ђорђевић, 1992: 334).

Џон Вилсон заступа тезу да суштина моралног васпитања није у настави неког посебног предмета ни у скупу моралних правила, већ у рационалним настојањима појединаца да развијају сопствена морална начела. Компоненте моралног мишљења разматра као способности и ставове који се могу развијати одговарајућим

наставним и педагошким техникама. Вилсонов програм наглашава четири вештине: (1) бригу за друге људе и њихово уважавање, (2) свест о осећањима и емоцијама других људи, (3) познавање чињеница неопходних за доношење моралних одлука и (4) способност да се поступа у складу са сопственим одлукама. Према схватању Вилсона, образовање усмерено на стицање наведених вештина, способности и ставова треба да оспособи младе људе да морално мисле а да не буду индоктринирани (Wilson, 1972, према Ђорђевић, 1992: 332). Моралне вредности не треба преносити непосредно наставом већ неговањем способности да се развијају сопствена начела и доносе самосталне одлуке. Вилсоново схватање је значајано допринело хуманистичком сагледавању моралног васпитања у слободном и плуралистичком друштву.

*Пројекат школског савета за морално васпитање* покренут је у Енглеској 1967. године и усмерен је у практичном смеру. Пројекат избегава претежно ослањање на филозофску основу и филозофско учење о природи морала, у њему су издвојена она подручја моралне мисли и делања која су најважнија за ученике. Одвија су кроз три фазе: прва фаза треба да побољша способности појединаца да могу препознати своје потребе и потребе других; друга фаза се односи на захтеве друштва и развој идентитета појединаца; у трећој фази тежи се проширивању доживљаја сопствене моралне перспективе, њеном развијању, укључивањем одређених друштвених проблема (националних и међународних). Овај програм је усредсређен на бригу и разумевање жеља и интересовања других људи као основних моралних вредности.

У САД је заступљено схватање *Лоренса Колберга*, који у својим проучавањима моралног васпитања и развоја наглашава когнитивно-развојни приступ. Своја истраживања Колберг је везивао за практичне могућности реализовања моралног образовања и васпитања. Циљ моралног васпитања је, према његовом схватању, подстицање „природног“ развоја индивидуе и својеврсног доношења моралних судова, који ће јој омогућити да своје моралне судове искористи како би што више овладала својим поступцима. Колберг је, са својим сарадницима, настојао да испита вредност одређених наставних метода, поступака и садржаја намењених програмима друштвених наука. Предложени

метод је разредна дискусија измишљених моралних дилема како би се ученицима помогло да мисле посредством моралних контроверзи на јасан и обухватан начин.

*Хуманистички модел моралног васпитања Хала и Дејвиса* представља интегративни покушај обједињавања поставки о основама различитих програма и модела моралног развоја и васпитања. Појединац који доноси морални суд мора га објективно применити на све људе – морална акција не може бити прихватљива и добра за једну особу а за другу не, под условом да су ситуације идентичне. Морална начела које је појединац усвојио представљају јединствену шему личних и друштвених идеала (Hall and Davis, 1975, према: Ђорђевић, 1992: 334).

Хуманистички модел није у потпуности задовољавајући (као и претходно наведени модели), јер се у њему наглашава само једна, најзначајнија димензија, која није довољна, тако да је неопходан целовитији, потпунији *холистички* приступ, у коме би морално васпитање било сагледано у склопу психичке целине личности и њених потреба. За такав приступ се залаже Љиљана Миочиновић која истиче да би најприкладније и најделотворније било остваривање моралног васпитања у коме би се једнака пажња посвећивала свим васпитаницима, паралелним преношењем моралних садржаја и поучавањем методама моралног суђења, садржинском и формалном виду моралног васпитања (Миочиновић, 1991: 23–68).

### *Школа и морално васпитање*

Школе су друштвене институције у којима се одвија васпитно-образовни процес, чија је темељна сврха преношење и усвајање знања, образовних садржаја, али и моралних вредности. Ученици се у њима оплемењују и изграђују као посебне личности. Стога су школе „радионице човечности“, на шта је давно указивао Ј. А. Коменски.

Морално васпитање унутар школе може се идентификовати кроз: 1) наставни план и програм (школски предмети), 2) међупредметно повезивање (повезивање наставних тема и садржаја укључених у различите наставне предмете) и 3) целокупни „живот“ и деловање школе.

Циљеви моралног васпитања односе се на: 1) *развој критичког мишљења*, развијање ставова и вредности које одликују одговорног грађанина (поштовање себе и других, мирно решавање сукоба, допринос сарадњи међу људима, развој плуралних вредности у заједници), 2) *подстицање активне партиципације ученика* (која им омогућује укључивање у живот школе и локалне заједнице, развијање способности које су потребне за одговоран и стваралачки критички допринос јавном животу).

Школа се налази пред изазовом да систематизује знања о моралним вредностима са којима се сусрећу ученици. За квалитетно и ефикасно усвајање и развијање моралних норми и вредности неопходни су адекватни *наставни програми и разрађени програмски садржаји*. Велике могућности пружају наставни садржаји појединих предмета (грађанско васпитање, матерњи језик, историја, географија, социологија): *наставни садржаји о толеранцији, миру, људским правима, правди, демократији, етици, друштеној одговорности и решавању сукоба ненасилним путем на свим нивоима образовања, како формалног, тако и неформалног*. Стицање таквог знања може бити једно од средстава за зближавање људи и напредак човечанства.

Како су васпитно-образовне установе најпогоднија места за „вежбање“ толеранције и поштовања људских права, као и за учење о различитостима и богатству културних идентитета, образовање треба да се заснива на начелима која доприносе поштовању људских права и изградњи културе мира и демократије. Своје место у настави требало би да има изучавање узрока и последица конфликта, упознавање са принципима садржаним у међународним документима (*Општој декларацији о људским правима, Конвенцији о правима детета, Конвенцији о укидању свих облика дискриминације жена*), упознавање са темељима демократије, проблемима расизма, облицима борбе против сексизма и свих других облика дискриминације. Поред тога, упознавање са различитим културама, проблемима развоја и историје других народа доприноси разумевању глобалне међузависности и поштовању других култура. Неопходно је уклањање негативних стереотипа и предрасуда о „другима“.

Кроз систем школовања требало би што више пажње посветити управо заштити и унапређивању људских права и изградњи



цивилног и демократског друштва, како би се одговорило савременим захтевима и изазовима. Промоција културе мира и ненасиља је предуслов стварања цивилног, мултикултуралног друштва.

У том смислу, васпитно-образовни процес није само преносење и усвајање знања и вештина из бројних подручја науке и људског искуства, него и прихватање одређених вредности и елемената културе којој појединац припада.

### *Истраживање утицаја васпитно-образовног процеса на морални развој ученика*

Утицај васпитно-образовног процеса на морални развој ученика може се истраживати утврђивањем заступљености етичких садржаја у наставним програмима (идентификовање и истраживање квантитативне и квалитативне заступљености наставних садржаја са етичком проблематиком) и њихов утицај на формирање моралних ставова ученика и понашање учесника у васпитно-образовном процесу (однос ученик–ученик, ученик–наставник, наставник–ученик).

Анализа наставних програма основних и средњих школа из појединих предмета може да покаже у којој мери су присутни наставни садржаји који се баве овим сложеним и важним питањима: етиком мира, односом према припадницима других етничких и религиозних група, толеранцијом, људским правима, правдом, одговорношћу, демократијом, етиком и решавањем сукоба ненасилним путем. Испитивање моралних ставова ученика може да допринесе утврђивању усвојених моралних вредности као битних окосница њиховог моралног понашања, као и утврђивању утицаја наставних садржаја на формирање моралних ставова школске деце и омладине.

Истраживање заступљености етичких садржаја у наставним програмима и њиховог утицаја на формирање моралних ставова ученика и понашање учесника у васпитно-образовном процесу је од великог друштвеног значаја. Значајно и са становишта социјалне акције, јер ствара могућност за прогнозирање промена у сфери односа појединца према друштвеној заједници, другим људима и према самом себи.

Задаци истраживања могу се односити на *етичке садржаје у наставним програмима* и могу бити постављени тако да:

- 1) идентификују наставне садржаје етичке природе у постојећим наставним програмима;
- 2) идентификују посебне наставне садржаје који се односе на моралне норме;
- 3) утврђују квантитет и квалитет наставних садржаја који се односе на толерантност, пријатељство, хуманизам, солидарност, мир.

Друга група задатака може се односити на *испитивање моралних ставова ученика о моралним вредностима*: да се испитају морални ставови ученика о толерантности, пријатељству, хуманизму, солидарности, миру и сарадњи међу народима.

Трећа група задатака може се односити на *проучавање понашања учесника у васпитно-образовном процесу*:

- 1) испитивање односа ученик–ученик, ученик–наставник и наставник–ученик;
- 2) идентификовање заступљености насиља у школи;
- 3) идентификовање облика насиља у школи;
- 4) испитивање начина решавања конфликта у школској средини.

Друштвени односи унутар процеса васпитања и образовања, међу учесницима у васпитно-образовном процесу, у непосредној су вези са друштвеним односима у глобалној заједници. Ауторитарни односи у настави изражени су у облику доминације наставника у васпитно-образовном процесу, при чему је наставник носилац знања која ученик треба да усваја механички, без критичког промишљања. Демократски односи у школи испољавају се у виду равноправних односа учесника у васпитно-образовном процесу. Они значајно доприносе неговању и развијању културе разумевања и уважавања не само међу учесницима овог процеса, него и међу потенцијалним учесницима неког новог процеса.

Истраживање понашања учесника у васпитно-образовном процесу омогућава сагледавање и разумевање утицаја васпитно-образовног процеса на морални развој и понашање ученика и креирање кооперативног облика учења који утиче на социјалну климу у одељењу (однос ученика према наставницима, другим ученицима и наставним садржајима, као и однос према другим

људима и друштвеној заједници). У том смислу, од стратегија које се примењују у учењу и квалитета социјалних односа у учионици зависиће и морални развој ученика и његов однос према другим људима у школском и ваншколском окружењу. Стога се истраживање може реализовати у виду концентричних кругова: 1) *сагледавање ученика у склопу породичног окружења* – породичне структуре, квалитета породичних односа и видова сарадње родитеља са школом; 2) *сагледавање стања у школама* – кроз утврђивање постојећих метода наставе/учења, квалитета друштвених односа у васпитно-образовном процесу и дисциплинског деловања наставника и 3) *утицај друштвеног контекста* на усвајање и развијање моралних норми и вредности и морално понашање ученика.

Подстицање оваквих истраживања и њихова примена у васпитно-образовном раду, као и израда компаративних студија у регионалним и међународним оквирима, неки су од могућих путева решавања проблема у вези са моралним развојем и понашањем ученика.

## **Модели дисциплинског деловања наставника и њихов утицај на понашање ученика**

*Човек само васпитањем може постати човеком. Он није ништа друго до оно што од њега начини васпитање. Треба приметити да човека може васпитавати само човек који је такође васпитан. Стога недостатак у дисциплини и поуци појединих људи чини да су они рђави васпитачи својих васпитаника.*

Имануел Кант

*Дисциплина је морал учионице.*

Емил Диркем

С обзиром на то да се у школама јављају озбиљни проблеми у вези са дисциплином потребно је проучавање различитих модела дисциплине, како би наставници могли да направе сопствени дисциплински план у складу са средином и условима у којима

раде, узрастом и способностима ученика. Модел прихваћеног дисциплинског деловања наставника може да утиче на понашање ученика током васпитно-образовног процеса, тако да је неопходно истраживање постојеће дисциплинске праксе наставника.

Проучавање модела дисциплинског деловања наставника у основној и средњој школи може се базирати на истраживању неколико значајних проблема који се односе на: а) основна обележја дисциплинског деловања наставника у основним и средњим школама; б) могућности сврставања дисциплинског деловања наставника у одговарајуће моделе; в) манифестовање утицаја постојећег модела дисциплинског деловања наставника на понашање ученика према другима у школској и ваншколској средини (нетолерантност, конфликт, насиље/толерантност, сарадња, мир).

Друштвени односи унутар процеса васпитања и образовања, међу учесницима у васпитно-образовном процесу, у непосредној су вези са друштвеним односима у глобалној заједници. Ауторитарни односи у настави изражени су у облику доминације наставника у васпитно-образовном процесу, при чему је наставник носилац знања која ученик треба да усваја механички, без критичког промишљања. Да би се превазишли ауторитарни односи неопходне су неауторитарне васпитне методе и подстицање креативности, као и социјално прихватљиве и неконфликтне вербализације осећања и позитивне артикулације напетости. Резултат неауторитарног васпитања су креативни и одговорни ученици, толерантни, кооперативни, праведни, оспособљени да самостално и критички приступају образовним садржајима. Демократски односи у школи испољавају се у виду равноправних односа ученика у васпитно-образовном процесу. Млади људи се све више осамостаљују у погледу стила живота, ауторитета, етике и моралног узора, а могу бити и креатори нових модела понашања. Демократски друштвени односи у васпитно-образовном процесу у школи значајно доприносе неговању и развијању културе разумевања и уважавања не само међу учесницима овог процеса, него и међу потенцијалним учесницима неког новог процеса.

## *Дисциплина као чинилац успешности васпитања*

Уколико се дисциплина дефинише као „ред, поредак, чије одржавање подразумева испуњавање одређених захтева, извршавање обавеза и дужности; понашање у складу са нормама и усвојеним правилима које поставља нека заједница, друштвена група, колектив“ (Педагошки лексикон, 1996: 122), онда би се дисциплинско деловање наставника могло схватити као скуп поступака и активности наставника у васпитно-образовном процесу, који имају за циљ да се настава и учење на часу несметано одвијају и да код ученика развију позитиван однос према радним обавезама (учењу), другим људима и самоме себи. „Ученици и школско особље у школи представљају заједницу, друштвену групу којој су за заједнички рад неопходна правила понашања, која одређују ко, шта, када, како и где ради. Сређени распоред улога, правила и постављени циљеви су потребни свакој друштвеној групи у одређеној мери да би била ефикасна у раду“ (Гашић-Павишић, 2005: 11).

*Имануел Кант* (Кант, 1999: 11–12) сматра да дисциплина мења „животињство у човештво“, спречава да човек својим животињским нагонима одступи од човештва; радња којом се од човека уклања дивљина – негативни део васпитања, док је настава позитивни део васпитања. Стога, у васпитању човек мора бити:

- а) *дисциплинован* (дисциплиновати значи ићи за тим да се спречи да животињство нашкоди човеку, како појединцу, тако и друштву у целини; дисциплина је, дакле, само припитомљавање дивљине);
- б) *култивисан* (култура обухвата поуку и наставу, стицање умешности; она не одређује циљеве већ их поставља према прилици);
- в) *мудар* („погодан за људско друштво“, да је омиљен и да има утицаја);
- г) *спреман за морализовање* (човек треба да бира само добре циљеве, а добри су они које неминовно сваки човек одобрава, који у исти мах могу бити циљеви свакога човека).

У складу са својим одређењем морала (систем правила деловања који унатраг одређује понашање, односно одређује како

треба поступати у датом случају) Диркем разматра значај дисциплине за регулисање понашања и формирање карактера и личности уопште. Према Диркемовом схватању, дисциплина изискује поступке који се сматрају корисним, средство је за поштовање правила, а у правилима су разлози за њено постојање, па је добро да човек буде „дисциплинован“. Суштина духа дисциплине је у формирању карактера, а оно битно у карактеру је способност самосавлађивања, заустављања код забрана, обуздавања страсти (Ивковић, 1985: 172–173).

Дисциплина, као један од основних елемената моралности, обједињује два аспекта моралности: *правилност* и *ауторитет*. Правилност произилази из тежње морала да регулише делање људи, да одреди понашање, да смањи индивидуалну самовољу. Правилност је важна за морално понашање, јер моралност подразумева извесну способност за понављање истих радњи у истим околностима, па тако развија моћ стицања навика и потребу правилности; правилност је основа за друштвени живот. Ауторитет Диркем схвата као утицај који врши на нас морална снага коју признајемо као супериорну. Због тог утицаја човек делује у смислу који је прописан, не зато што га привлачи такво захтевано понашање, због унутрашњих природних и стечених диспозиција, већ због ауторитета. У поштовању моралних правила постоји сагласна послушност; моралном пропису се човек потчињава само из респекта, а сва ефикасност произилази искључиво из ауторитета. Дакле, без дисциплинованости (као навике на стално подређивање човекове воље одређеним правилима понашања) нема моралности, а дисциплина је особени, кључни фактор васпитања (*sui generis*).

За Диркема посебан значај у изграђивању моралности има школска дисциплина, мада увођење у живот и усвајање моралних норми започиње у породици. Међутим, иако је породично васпитање прво припремање за морални живот, ефикасност му је смањена, посебно када је реч о дисциплиновању, јер се у њој не остварује суштина дисциплиновања – поштовање прописа. Посебну улогу за формирање духа дисциплине има школа: „Дете треба да научи да поштује прописе, треба да научи да извршава своју дужност, јер је то његова дужност, јер се осећа ту обавезним и осећа да му прекомерна осећајност не олакшава дужност. У школи, заиста постоји

цео систем прописа који унапред одређују понашање детета. Оно мора да дође у учионицу уредно, на време и у одговарајућој одећи, са одговарајућим држањем; у учионици се не сме да нарушава ред; пре тога је морало да научи своје лекције, да уради своје задатке и то са потребном брижљивошћу итд. Постоји мноштво обавеза којима је дете дужно да се повинује. Њихова целина сачињава то што се зове школска дисциплина. Применом школске дисциплине могуће је улисти детету дух дисциплине“ (Диркем, 1925: 169, нав. према Ивковић, 1985: 182–183).

Према Диркемовом схватању, дисциплина је морал учионице. Поштујући прописе школског живота дете ће научити да поштује прописе уопште. Школска дисциплина је битан елемент моралног васпитања, а школа (разред) је друштво у малом, у њој делује колективна акција. Носилац школске дисциплине је васпитач (наставник), који мора да поседује и осећа ауторитет. Васпитач се схвата као продужена рука државе и друштва, као носилац друштвеног ауторитета у васпитању, као инкарнација и персонификација дужности (Ивковић, 1985: 152). Без таквог васпитача, сматра Диркем, мало ће се учинити на плану дисциплиновања. Васпитање *духа дисциплине* могло би да онемогући/смањи јављање непожељних особина воље и карактера ученика (егоцентричност, завист, мржња, надменост, национална и верска нетолерантност), а развило низ позитивних: самокритичност, истинољубивост, одговорност, савесност; другарство, пријатељство, солидарност; толерантност према другим људима и народима.

### *Модел дисциплинског деловања наставника у школи*

Током последњих деценија проблем одржавања дисциплине у разреду постаје актуелан, јер са променама у друштвеном окружењу младих људи долази до промена у њиховом понашању и односу према другим људима. Долази до рушења многих ауторитета, па и ауторитета наставника, који више није довољан за одржавање реда у школама, тако да дисциплина ученика на часу постаје све већи проблем. Из тих разлога учестала су настојања истраживача различитих теоријских усмерења да се изграде модели дисциплине у школи који би наставницима били од помоћи у васпитно-образовном процесу. Први такви модели појавили су

се 70-их година у САД, а након тога прихваћени су широм света. У литератури се наводе различити модели разредне дисциплине као систематских начина управљања понашањем ученика на часу.

1. Модел разредне дисциплине под називом *Чврста дисциплина* (Гашић-Павишић, 2005: 96–113) америчких аутора Марлене и Ли Кантера (Lee J. Canter, Marlene Canter) је један од првих модела (1976. год). Овај дисциплински модел широко је прихваћен у школама. Дисциплински план се састоји од правила за понашање ученика у разреду, изјава наставника упућених ученицима које се односе на њихово понашање, разноврсних подстицаја за подесно понашање и последица за недисциплиновано понашање. Циљ овог модела је да помогне наставницима да воде разред и да позитивно утичу на понашање ученика; омогућава им да предају, а ученицима да уче. Овај приступ се временом модификавао и развијао од претежно ауторитарног вођења разреда ка демократском и кооперативном. Основни принципи на којима се овај модел заснива (Allen 1996; Klotz and Wannemacher, нав. према Гашић-Павишић, 2005: 98) су следећи:

- а) наставник би требало да захтева одговорно понашање од ученика;
- б) уколико наставник није успешан, то је због тога што има лошу контролу над разредом, па стога не може да предаје и ученицима је смањена могућност да уче;
- в) многи наставници погрешно верују да чврста контрола гуши слободу ученика и да је нехумана; напротив, чврста контрола, која се одржава на хуман начин, пружа слободу ученицима и штити права наставника и ученика; улога наставника је да ученике припреми за живот у друштву, да поштују одређене друштвене норме и правила, да буду продуктивни и креативни грађани.

Модел Чврсте дисциплине заснива се на самопоуздању наставника, на његовом „чврстом“ понашању – наставник је *шеф* у учионици. С обзиром на начин одржавања дисциплине на часу Кантерови су издвојили три типа наставника: *чврсте наставнике* (постављају јасне и директне захтеве, реагују самоуверено, доследно и смирено, пажљиво слушају ученике и у интеракцији им пружају подршку и уважавање, труде се да са ученицима изграде



позитивне односе и узајамно поверење); *попустљиве наставнике* (не постављају захтеве ученицима у погледу њиховог понашања, а уколико их постављају то остаје на речима, јер нису у стању да одговарајућим поступцима пропрате своје захтеве); *непријатељске наставнике* (постављају захтеве за одређеним понашањем тако што вичу, прете или се ругају ученицима и најчешће успевају у томе да ученици испуњавају њихове захтеве).

2. Према *моделу Позитивне дисциплине* Фредерика Џонса (Frederick H. Jones), (Гашић-Павишић, 2005: 113–129) управљање разредом се схвата као процес у којем су спојени дисциплина, настава и мотивација ученика за учење. Ученици уче кроз активност, воле да буду активни и уживају у учењу, а онда и наставник ужива у настави. „Природни“ наставници имају тај луксуз да уживају у свом послу. Програм овог модела усмерен је на елиминацију проблематичног понашања ученика и на истовременој изградњи позитивног понашања којим се проблематично замењује. Џонсонов модел Позитивне дисциплине садржи четири методе управљања: 1) *постављање граница* (коришћење невербалне комуникације да би се ученик подстакао да одустане од непожељног понашања – контакт погледом, смирен израз лица, држање тела, сигнали и гестови, физичка близина), 2) *вежбање одговорности* (систем за увођење позитивне сарадње у разред; ученици се уче одговорности), 3) *вежбање изостављања непожељног понашања* (индивидуализовани програм подстицаја за ученике који стално праве проблеме) и 4) *потпорни систем* (за ученике који хронично праве дисциплинске проблеме; обухвата низ негативних санкција за неподесно понашање ученика). Важан елемент успешног управљања разредом је и *структура разреда* (организација времена и простора у учионици и разредна правила).

3. Модел *Дисциплине без присиле* Вилијама Гласера (William Glasser) подразумева подстицање ученика да сам решава проблем у вези са својим недисциплинованим понашањем (Гашић-Павишић, 2005: 129–145). Гласеров приступ дисциплини у оквиру идеје о квалитетној школи<sup>8</sup> заснован је на прављењу својеврсног уговора између наставника и ученика, на разговору и коришћењу логичких последица. Гласер је хтео да елиминише спољашњу

<sup>8</sup> Квалитетна школа за коју се залаже подразумева стварање средине у којој постоји сарадња и пријатељски односи између ученика и особља.

контролу из свих система и указао на потребу стварања система унутрашње контроле. Основу за Гласеров модел представља теорија избора, према којој све што човек чини је *понашање*, а сва понашања имају одређени циљ, док је сваки циљ настојање да се задовољи једна или више основних човекових потреба (*сигурност*: храна, одевање, заклон, лична безбедност; *припадање*: повезаност, љубав; *моћ, слобода и забава*). Наставникову улогу у новој, квалитетној школи Гласер види као улогу вође, а не, као до сада, улогу наредбодавца (шефа). За разлику од наставника-шефа који користи награде и казне да би ученике навео да се придржавају правила и испуњавају задатке, наставник-вођа избегава присиљавање, користи награђивање, при чему објашњава ученицима шта треба да раде, водећи рачуна о ученичким потребама. Посебан значај за овај модел дисциплине има одржавање одељенских састанака који могу бити: *састанци за решавање социјалних проблема* (баве се социјалним понашањем ученика у школи), *отворени састанци* (баве се интелектуално важним темама) и *образовно-дијагностички састанци* (баве се тиме колико су ученици разумели појмове из наставног програма). Састанци су добар начин за побољшавање вештина решавања проблема, да се развије демократска средина у разреду и да се на позитиван начин одржава дисциплина.

4. Модел Јакоба Кунина (Jacob Kounin) *Управљање наставним радом на часу* (Гашић-Павишић, 2005: 146–158) усмерен је на превентивну дисциплину, на технике и стратегије које треба да спрече појаву дисциплинских проблема. Уочавајући значајну повезаност између успешног руковођења разредом и успешне наставе, истиче да што је настава боља наставник ће имати мање проблема са дисциплином ученика. За успешно руковођење наставом изузетно су важни поступци које он примењује (стога наставници треба да овладају вештинама управљања разредом). Управљање разредом се односи на ствари које чини наставник да би остварио циљеве: да се ученици укључе у активности на часу, да сарађују и да се успостави продуктивна радна средина на часу. Овај модел дисциплине садржи два нивоа: технике које примењује наставник да онемогући појаву недисциплинованог понашања на часу и технике којима зауставља недисциплиновано

понашање појединих ученика како не би реметили рад на часу. Из тих разлога неопходне су стратегије које успешни наставници уносе у своје наставне стилове: „*бити у току*“ (да надгледа ученике у току целог часа), *преклапање* (да се успешно бави са два и више догађаја у учионици), *управљање током часа* (држање часа без прекидања, наставник се не бави споредним стварима на часу, са добрим преласком са једне активности на другу), *групна усредсређеност* (наставник треба да укључи цело одељење у рад), *одржавање интересовања и одговорност*. Свака од наведених вештина наставника је потребна за успешно управљање разредом и ниједна не може бити издвојена сама за себе. Улогу наставника у овом моделу дисциплине неки аутори (Андерсон 2001, нав. према Гашић-Павишић, 2005: 153) пореде са улогом музичког диригента који у сваком моменту треба да буде у стању да се бави многим стварима истовремено: да буде свестан шта се догађа у просторији, да ствара импулсе и глатке прелазе, да одржава групну приправност и индивидуалну одговорност и да избегава засићење чланова тима активношћу.

5. Модел *Социјалне дисциплине* Рудолфа Драјкурса (Rudolf Dreerkurs) темељи се на веровању да је основни мотив људског понашања бити прихваћен и уважен од других људи (Гашић-Павишић, 2005: 158–173). Улога наставника је да својим ученицима током њиховог развоја пружи подршку и средства како би они могли да постану добри или бољи људи. Драјкурс у свом моделу *Социјалне (Демократске) дисциплине* полази од поставки: 1) *дисциплина се разликује од кажњавања*, 2) *добра дисциплина се не може појавити ни у аутократски вођеном ни у попустљиво вођеном разреду*, 3) *примарни циљ који мотивише понашање ученика је осећање припадања некоме*, 4) *наставник би требало да охрабри учеников труд, али не би требало да похваљује његов рад или карактер*, 5) *наставник би требало да покаже ученицима да њихово лоше, неподесно понашање прате природне или логичне негативне последице*. Кажњавање је некорисно, штетно, не пружа избор детету и имплицира да је дете неважно и безвредно, док је дисциплиновање засновано на уважавању детета, нуди изборе, праведно је и изражава прихватање детета. Дисциплина се, према томе, може одредити као самоконтрола, заснована на

осећању заједништва у разреду. Демократски наставник треба да обезбеди управљање и вођење, али да заједно са ученицима одреди правила и последице које ће следити за кршење тих правила. На тај начин су у школској дисциплини присутни демократски односи у разреду, уважавање, сарадња и самодисциплина. Према овом моделу постоје четири подсвесна или погрешна циља због којих се ученик понаша недисциплиновано да би стекао осећање припадности и важности: *привлачење пажње, задобијање моћи и контроле, освета и испољавање беспомоћности и неподесности*. Важно је да наставник препозна који од циљева ученик жели да постигне својим недисциплинованим понашањем и да се, сходно томе, према ученику понаша на одговарајући начин. У томе наставнику могу помоћу одељенски састанци који доприносе стварању демократске климе у школи и учењу демократског понашања.

6. *Позитивна дисциплина* Џејн Нелсен (Jane Nelsen) представља разраду Драјкурсовог модела дисциплине и полази од поставке да је осећање међусобне повезаности, осећање заједништва од великог значаја за развој личности и за разумевање људског понашања (Гашић-Павишић, 2005: 173–180). Позитивна дисциплина треба да оспособи децу и одрасле да могу да доживе више радости, да остварују сарадњу, развију и негују одговорност, међусобно поштовање и љубав. Принципи Позитивне дисциплине од којих се полази су: разумети погрешне циљеве понашања ученика, стварати брижну атмосферу засновану на нежности и чврстости, достојанству и међусобном поштовању и уважавању, користити грешке као прилике за учење, развијати осећање за заједницу, држати породичне и одељенске састанке, укључивати децу у решавање проблема и користити охрабривање. Према овом моделу деца треба да развију седам значајних појмова и вештина да би се развила у здраве, способне људе: *појам о личним способностима, о сопственом значају у примарним односима, о личној моћи да се утиче на живот, интраперсоналне вештине* (способност разумевања сопствених осећања, да се ово разумевање користи за развој самодисциплине и самоконтроле), *интерперсоналне вештине* (способност да се ради са другима и развија пријатељство кроз комуникацију, сарадњу, емпатију и слушање),

*системске вештине* (способност да се реагује одговорно, прилагодљиво, флексибилно и интегрисано) и *вештине суђења* (способност да се користи разум и вреднују ситуације према прихваћеним вредностима). Модел Позитивне дисциплине заснива се на међусобном поверењу и сарадњи, обједињује чврстину са достојанством и поштовањем, што је основа за учење вештина живљења и унутрашње контроле.

7. *Кооперативна дисциплина*, модел Линде Алберт (Linda Alert), свеобухватни је приступ дисциплини који чине стратегије *превенције, интервенције и подршке* (Гашић-Павишић, 2005: 180–188). Линда Алберт полази од схватања дисциплине као *учења* и сматра да је циљ дисциплинског програма да деца науче да бирају добро понашање, а избегавају лоше (оно које омета процес учења, наставника у подучавању и друге ученике у учењу). Овај модел садржи *програм израђивања карактера* чији је циљ да се ученици усмеравају и васпитавају тако да би могли да постану одговорни грађани (уче се да негују позитивне односе и смањују конфликте, да помажу другима и да буду одговорни). За остваривање Кооперативне дисциплине потребно је: идентификовање учениковог понашања (шта ученик жели да постигне ако се понаша лоше: пажњу, моћ, освету или да избегне неуспех); непосредно бављење погрешним понашањем (наставник треба да изабере одређену интервенцију за недисциплиновано понашање ученика); обезбеђивање охрабрења (јачање самоуважавања ученика и мотивација за сарадњу и учење); прављење партнерских односа (партнерски односи наставника са ученицима и родитељима).

8. Модел Томаса Гордона (Thomas Gordon) *Обучавање наставника успешности* (Гашић-Павишић, 2005: 188–198) своје полазиште налази у ненасилним методама дисциплине, као што су: укључивање деце у доношење правила, подржавање њиховог учествовања у свим фазама процеса учења, самостално решавање проблема и контрола свог понашања, уз уважавање потреба других људи и ненасилно решавање сукоба између деце и одраслих. Гордон сматра да су репресивне методе, које се ослањају на награђивање и кажњавање за недисциплиновано и непродуктивно понашање ученика засноване на моћи и да не поправљају понашање ученика, већ код њих изазивају отпор, побуну, па и освету. Гордон у свом

моделу користи специфичну терминологију: решавање проблема, разрешавање конфликта, утицање, сарадња, договарање, преговарање, поштовање потреба и слично. Од квалитета односа између наставника и ученика зависи успешност решавања конфликта. За изграђивање таквог односа неопходно је да наставник успешно комуницира са учеником. Вештине успешне комуникације којима се наставници подучавају у оквиру овог модела су: *активно слушање* и „*Ја-порука*“. Активним слушањем наставник настоји да разуме учениково виђење проблема, да схвати шта ученик саопштава о својим осећањима и реакцијама у вези са одређеним догађајем. Активним слушањем наставник препознаје које потребе стоје иза учениковог проблематичног понашања. Када ученици стварају проблеме и недолично се понашају наставник треба своје потребе да искаже ученицима јасно и искрено „Ја-поруком“ (покретање воље ученика да промени своје понашање уважавајући наставникове потребе или потребе других ученика). Главна техника у решавању проблема са недисциплинованим ученицима у Гордоновом моделу је одељенска дискусија ученика о одређеној теми, док их наставник активно слуша. Гордон се посебно залаже за учесничко управљање у школама, да би се побољшала мотивација ученика и смањили дисциплински проблеми, што овај модел успостављања успешних међуљудских односа чини све више демократским.

9. *Дисциплина са достојанством* је модел Ричарда Карвина и Алена Мендлера (Richard Curwin, Allen Mendler) у коме су интегрисани елементи различитих теорија како би се помогло наставницима и ученицима да складно живе заједно (Гашић-Павишић, 2005: 198–210). Неопходно је да наставници сами направе избор међу методама управљања понашањем ученика на часу у складу са њиховим сопственим виђењем циљева васпитања и образовања. Одржавање дисциплине је, према њиховом схватању, саставни део васпитно-образовног процеса у школи и има трајно васпитно дејство на ученике. Аутори наглашавају значајан утицај неких фактора на учесталије јављање недисциплинованог понашања ученика: нестабилност породице, насиље у друштву, конфузија вредности, беспомоћност. У школи би требало што више настојати да се промени ученичко лоше понашање уместо да се откривају разлози зашто се ученици недолично понашају. У том

смислу, препоручују успешну наставу, јасне стандарде о прихваћљивом понашању и јасне последице уколико дође до непридржавања задатим стандардима. Дисциплина са достојанством омогућава наставницима помоћ у суочавању са ситуацијама и индивидуалним понашањем ученика кроз три димензије: *превенцију* (шта може да се учини да се спрече или смање проблеми), *акцију* (шта би требало учинити када се ученици лоше понашају) и *решавање* (шта да се чини када се ученици хронично лоше понашају). Овде се наглашава значај *превентивне дисциплине*, где се од наставника очекује да буде свестан свог понашања, вредности и ставова, да може да одреди осећања ученика и да изрази своја осећања, као и да добро познаје теорије о дисциплини и методе које су засноване на тим теоријама. Дисциплина са достојанством се заснива на неколико принципа: 1) ми смо одговорни за подучавање свих ученика, 2) гледајте на недисциплиновано понашање ученика као на прилике за васпитање и промену, 3) уколико више мотивишемо, утолико мање дисциплинујемо, 4) дисциплина је само други облик наставе и 5) имајте бројне стратегије и велико срце.

### *Преглед неких претходних истраживања проблема дисциплине у школи*

Проблемима у понашању ученика посвећена су бројна истраживања (педагошка, психолошка, социолошка, интердисциплинарна). Међутим, због различите методологије и критеријума за одређивање недисциплинованог понашања ученика, резултате је тешко поредити.

Једно од првих и најпознатијих истраживања у овој области је испитивање ставова учитеља и стручњака за ментално здравље према проблемима у понашању ученика (Vikmen, 1928). Резултати истраживања су показали да се ставови учитеља и стручњака за ментално здравље разликују; за разлику од учитеља који сматрају да је најозбиљнији проблем агресивно понашање ученика у школи, психолози и психијатри истичу емоционалне проблеме личности, посебно дечје повучено понашање.

Истраживање у израелским основним школама (Ziv, 1970) такође је показало да су за учитеље најозбиљнији проблеми дечја непослушност, дрскост, галама на часу, а за психологе дечје непо-



штење, депресија, хиперактивност, стидљивост и дневно сањање. У енглеским основним школама (Hartley, 1979) учитељи су истакли као највећи проблем прављење буке, грубост, неуредност, деконцентрисаност.

Истраживачи из Велике Британије (Miler, Ferguson and Mur, 2002), утврдили су да постоји неслагање између родитеља и наставника у вези са проблематичним понашањем ученика у школи. Наставници сматрају да су родитељи и породичне прилике главни узрок лошег понашања ученика у школи, док на супрот њима родитељи виде школу и наставнике као најодговорније за лоше понашање њихове деце. Слично мишљење наставника добијено је и у истраживању које је реализовано у Србији (Савовић, 2002) у основним и средњим школама. Главни узрок недисциплинованог понашања ученика наставници виде у општој кризи друштва и у породичним приликама. Најчешћи проблеми у понашању ученика су ометање предавања, уништавање школске имовине, вређање и исмевање наставника од стране ученика. Са друге стране, ученици су изложени вербалним и/или физичким нападима од стране наставника.

У норвешком истраживању (Bru, Stephens and Torsheim, 2002) испитивано је који фактори утичу на понашање ученика, односно како на лоше понашање ученика утиче њихово опажање наставниковог стила руковођења разредом (разредне климе) и опажање односа са родитељима. Резултати истраживања су показали да на пожељно понашање ученика највише позитивног утицаја има емоционална подршка коју наставници пружају ученицима и да степен испољавања лошег понашања ученика зависи од тога како наставник поступа са појединим ученицима – да ли их и како фаворизује. Неједнако поступање наставника према ученицима у истом разреду (на основу уверења наставника о учениковим способностима и особинама) може да доведе до развијања доброг или лошег односа између наставника и ученика.<sup>9</sup>

Истраживања дисциплинских проблема у школама код нас односе се на различите аспекте ове појаве, па се не може добити потпуни увид у стање у школама у Србији. Хавелка сматра да је то последица очекивања „да школа јесте оно што се о њој каже у

---

<sup>9</sup> Истраживања су наведена према Гашић-Павишић, 2003: 410–413.



прописима. Иако се јасно види да је она далеко од тога, то се запажање не проблематизује, није повод за истраживање и темељне расправе, већ за нове прекрипције“ (Хавелка, 2000: 244).

У истраживању Н. Хавелке, спроведеног 1994. године (Хавелка, 2000), испитиване су особине наставника које су предуслов за добро управљање разредом – разумевање за ученике, добар предавач, објективно оцењивање, правичност и духовитост. Према изјавама испитиваних ученика те особине су биле прилично ретке. Посебно је разматран проблем изостајања ученика са наставе као један од озбиљнијих дисциплинских проблема. Изостајање ученика са часова Хавелка тумачи као реакцију ученика на неинтересантан начин рада наставника, неправичан однос наставника према ученицима и као избегавање оцењивања.

Угроженост наставника од стране ученика испитивана је 2001. године у завршним разредима основних и средњих школа у Београду, Новом Саду и Нишу (Савовић, 2001). Према овом истраживању „синдром тученог наставника“, који постоји у америчким школама (Goldstein, 1992, нав. према Гашић-Павишић, 2005: 26), постоји и у нашим школама. Наставници су угрожени агресивним понашањем ученика – ученици их вређају, ругају им се, исмевају их, прете им да ће их физички напасти, туку их или их малтретирају на неки други начин.

Недисциплиновано понашање ученика на часу истраживала је С. Гашић-Павишић 2003. године у виду поновљеног истраживања аутора Veldala и Mereta спроведеног у енглеским школама 1988. године. Учитељима највише смета галама на часу, прављење буке, ометање других ученика и физичка агресија према другим ученицима. Као највећи проблем у нашим школама учитељи издвајају физичку агресију ученика према другим ученицима у разреду. Ауторка посебно указује на то да је дошло до погоршања дисциплине ученика на часу у нашим школама, што илуструје податак да је 1993. године само 13% испитаних учитеља изјавило да одржавање дисциплине представља проблем, док је 2003. године тај проценат износио 30%, што се може објаснити друштвено-економском кризом у нашој земљи.

Б. Требјешанин је у истраживању школе као генератора проблема у понашању ученика утврдила да је 2004. године свако

треће анкетирано дете у школи било изложено неком облику насиља од вршњака (вређање, исмевање, отимање или уништавање личне имовине). Насиље над ученицима врше и неки наставници и учитељи коришћењем погрдних назива, кажњавањем оцем, извлачењем ушију, завртањем руку, па и батинама (Николић, 2004: 4).

### *Истраживање и утврђивање стања – пут ка променама*

Сагледавање постојећег стања, односно модела дисциплине који се примењују у школама и њихових позитивних и негативних „последика“ изражених кроз понашање ученика може да помогне утврђивању важних фактора који утичу на проблеме у вези са одржавањем школске дисциплине. Утврђивање чиниоца који утичу на недисциплиновано понашање ученика може да помогне у развијању мера за превазилажење ових проблема. Проналажење и дефинисање стратегија за ефикасно управљање разредом и утврђивање услова за развој креативног, критичког и плуралистичког стила мишљења и понашања ученика и наставника у школи могу да помогну превазилажењу проблема у вези са дисциплином. Да би се дошло до одговора на питање који модел дисциплинског деловања прихватити (како организовати ефикасно управљање разредом), уз уважавање потреба и ученика и наставника, неопходно је проучавање повезаности између примењеног модела дисциплинског деловања наставника и социјалног понашања ученика, проучавање квалитета комуникације унутар разредног колектива, као и ефеката различитих облика награђивања и кажњавања ученика на њихово социјално понашање у школи. Предлагање и развијање модела дисциплинског деловања наставника који ће имати „боље резултате“ може да омогући квалитетнију сарадњу међу учесницима у васпитно-образовном процесу у школи, разумевање реакција ученика, као и сарадњу школе и породице.

Од социокултурног и историјског контекста у великој мери зависи који ће концепт васпитања и образовања бити прихваћен, какви ће друштвени односи превладати у васпитно-образовном процесу (ауторитарни или демократски), какво је понашање уче-

ника, који модели дисциплинског деловања наставника постоје и на који начин се решавају постојећи проблеми у вези са дисциплином у школи (строжија правила понашања и оштрије казне). Живот школе одвија се у конкретним социјалним условима. Динамичка равнотежа између школе и окружења може се остварити само уколико се води рачуна о специфичностима сваке средине. Дисциплински проблеми се испољавају различитим интензитетом; имају различите облике испољавања у зависности од тога да ли се школа налази у урбаној или руралној средини и да ли се ради о великим или мањим школама.

Током последњих петнаест година образовни систем у Србији је у очигледној кризи. Основни разлози су унутрашњи и спољашњи. Унутрашњи разлози су последице општег економског и социјалног урушавања до кога су довели ратови и свеопшта друштвена криза током деведесетих година, као и болна суочавања с економском транзицијом и моралном одговорношћу која у нашој земљи представљају основне одреднице првих година новог миленијума. Све то довело је до промена у погледу економског и социјалног статуса наставника, до пада образовних, васпитних, па и хигијенских стандарда, до пада нивоа опремљености школа, до одласка великог броја образованих младих стручњака у иностранство. Фокусираност родитеља на економско преживљавање и стрес у породици, које такво стање проузрокује, оставили су велики траг на децу – на њихов систем вредности, радне навике, животне циљеве (Вогојевић, 2005).

Процес економске и друштвене транзиције захватио је и Македонију и Бугарску, тако да ове земље карактеришу слични друштвени проблеми који дају свој печат васпитно-образовном процесу, животу школе и понашању младих људи, па резултати истраживања могу бити међусобно компарирани, ради бољег сагледавања и решавања проблема у вези са школском дисциплином и понашањем ученика.

## Улога образовања у развијању толеранције и сарадње на Балкану

*УНЕСКО ће у најдубљем смислу речи послужити развоју мира и узајамног разумевања међу људима сарадњом у вези са развојем образовања као средства за развој разумевања, умећа заједничког живљења, слично становницима једног села каква треба да постане наша планета, на добробит будућих генерација. Управо то ће бити допринос култури мира.*

Жак Делор

У савременом друштву, које је подељено више него икада, промовисање толеранције и културне различитости кроз континуирани и усмеравани систем васпитања и образовања створиће услове за развој здравог, отвореног и демократског друштва. Образовање је есенцијално оруђе за остваривање мира, демократије и људских права због чега је неопходно наставити реформске процесе у школском систему, који ће код учесника у васпитно-образовном процесу подстицати креирање нових система вредности и образаца понашања у циљу развијања толеранције и сарадње на Балкану.

### *Образовање као подстицај толеранције и сарадње међу балканским земљама*

У васпитно-образовном процесу стварају се предуслови за развијање толеранције и културе дијалога. М. Синклер (Sinclair 2004, нав. према Павловић 2006) истиче да је суштина образовања у 21. веку усвајање вредности уважавања других, поштовање људских права и одговорности и ненасилно разрешавање конфликта. Вредности као што су солидарност и толеранција могу се промовисати путем наставних садржаја и метода, као и мењањем односа између учесника у васпитно-образовном процесу. Тако се ученици припремају да спречавају конфликте или да их решавају на миран начин уз уважавање културне различитости. Креирање климе толерантности и уважавања у васпитно-образовним институцијама подстиче развијање демократске културе. Охрабривање и подстицање ученика да активно учествују у функционисању школе, усвајање одговарајућих наставних садржаја о миру, сарадњи, толеранцији,

уважавању различитости и мирном превазилажењу конфликтних ситуација уз примену савремених наставних метода, представљају *концепт учења за заједнички живот*.

У Табели 1 приказани су резултати емпиријског истраживања реализованог 2008. године у Србији, Македонији и Бугарској на узорку од 1650 испитаника, старости од 18 до 95 година, који указују на значај васпитања и образовања младе генерације за успостављање мира у свету.

Табела 1. *Допринос васпитања и образовања младе генерације успостављању мира у свету (%)*

	Србија	Македонија	Бугарска
Слажем се	94,4	79,6	88,2
Неодлучан сам	2,4	11,1	8,2
Не слажем се	1,8	2,6	0,9
Не могу да проценим	1,5	6,7	2,7

Већина испитаника, како у Србији, тако у Бугарској и Македонији, сматра да васпитање и образовање доприноси успостављању мира у свету. Учење за заједнички живот може да допринесе успостављању стабилности и поретка у друштву, тако да би слоган *учити за заједнички живот* требало да постане темељна окосница школских реформи.

У истраживању је постављено питање ко има највећу улогу у подстицању сарадње међу балканским народима. Резултати добијени истраживањем, који се односе на *Србију*, показали су да се највећи значај, преко 90%, приписује научним и културним установама, спортистима и образовним установама, за разлику од политичара и владе (30%), представника верских заједница (44,9%), медија (52,4) и привредника (77,1%). У *Македонији* велики број испитаника није одговорио на ово питање, а на основу добијених одговора може се уочити нешто већи значај привредника (54,9%), спортиста (54,7%), културних установа (47,8%) и образовних установа (33,3%), док се у мањој мери истиче значај НВО (28,4%), научних установа (26,9%), медија (18%), политичара и владе (15,8%) и представника верских заједница (13,6%). У *Бугарској* је преко 50% испитаника одговорило је да није у могућности да процени ко има највећу улогу у подстицању сарадње међу балкан-

ским народима. Највећи значај придаје се културним установама (49,5%), привредницима (41,8), образовним установама (38,5%), спортистима (37,3%), политичарима и владама (33,8%) и научним установама (31,5%), за разлику од медија (28,5%), НВО (20,5%) и представника верских заједница (6,0%). У Табели 2 приказани су резултати истраживања који се односе на мишљење испитаника о улози образовних установа у подстицању сарадње међу балканским народима.

Табела 2. Улога образовних установа у подстицању сарадње међу балканским народима (%)

	Србија	Македонија	Бугарска
Подстичу сарадњу	91,8	33,3	38,5
Коче сарадњу	5,6	6,5	1,3
Не могу да проценим	-	12,7	59,8
Без одговора	2,5	47,5	0,4

Развоју свеукупних односа међу балканским земљама може допринети сарадња у области економије (индустрија, трговина, туризам, царинска политика), изградње и инфраструктуре (путеви, железница), безбедности и војне сарадње, културе, науке и образовања и у области заштите животне средине. У којој мери, према мишљењу испитаника, сарадња у свакој од ових области може да допринесе развоју свеукупних односа међу балканским земљама, утврђено је тако што су испитаницима понуђена четири модалитета одговора: *значајно доприноси*, *делимично доприноси*, *не доприноси* и *не могу да проценим*. У Табели 3 приказани су подаци који се односе на први понуђени модалитет – *значајно доприноси*, са циљем да се направи компарација, како у погледу значаја који се придаје појединим областима (економији, изградњи и инфраструктури, култури, науци и образовању итд), тако и међу земљама.

Табела 3. *Развоју свеукупних односа међу балканским земљама може значајно допринети сарадња у наведеним областима (%)*

	Србија	Македонија	Бугарска
Економија (индустрија, трговина, туризам, царинска политика)	80,0	85,6	82,0
Изградња и инфраструктура (путеви, железница)	80,2	76,2	78,2
Безбедност и војна сарадња	70,5	52,5	64,5
Култура, наука и образовање	82,5	61,5	72,9
Област заштите животне средине	64,4	55,6	62,9

На основу података добијених истраживањем може се видети да постоје разлике међу земљама с обзиром на то којој области се придаје највећи значај за допринос развоју свеукупних односа међу балканским земљама. У Србији се највећи значај (82,5%) придаје *култури, науци и образовању*, док испитаници из Македоније (85,6%) и Бугарске (82,0%) сматрају да *економији* припада прво место у погледу значаја за развијање свеукупних односа међу балканским земљама.

Резултати овог истраживања потврђују да се образовању и образовним установама придаје велики значај, тако да се образовање може сматрати интегративним фактором балканских земаља. Истовремено, друга научна истраживања, као и искуства у пракси, указују на значајну улогу образовања и образовних установа у развијању међународне сарадње, али и на неопходност настављања реформских процеса у области образовања.

*Реформа образовања – пут ка толерантнијем  
и хуманијем друштву*

Многа стручна и научна промишљања и дискусије указују на неопходност реформских процеса и унапређивања система образовања, као и на потребу изналажења одговарајуће стратегије за њихову реализацију. Трансформација образовног система би требало да буде усклађена са променама друштва у целини, посебно ако

је друштво у транзицији. Тако се намеће потреба настављања реформских процеса уз континуирано редефинисање његових циљева и задатака и уважавање прогресивних и хуманих вредности.

Систем образовања је кључни чинилац за оспособљавање генерација за заједнички живот у свету који се стално мења. Квалитетним наставним садржајима, применом адекватних наставних метода и стварањем позитивне климе у образовним установама могу успешно да се превазиђу политичке, верске, културне и друге предрасуде. Образовање за заједнички живот захтева критичко размишљање, креативност, способност решавања проблема, толеранцију, разумевање и уважавање других, тако да је реформа образовања један од корака на путу ка толерантнијем и хуманијем друштву.

Свакодневно се увиђа да образовање битно заостаје за брзим и честим променама, због чега се теза о *перманентној реформи образовања* може сматрати потпуно прихватљивом. Отуда и стално оправдано питање о могућим правцима промена у образовању или конкретније – како развијати образовни систем који би био у сагласности са променама у другим сферама живота и рада? Иако се полази од различитих парадигми у пројекцији развоја образовања: *образовање за прилагођавање* (у француским националним циљевима образовања), *образовање за солидарност и адаптацију* (Енглеска и Америка), *образовање за ефикасност* (Аустралија и Нови Зеланд), раван са које се полази у фокусирању свих циљева образовања је раван економског развоја (Кнежевић-Флорић, 2004).

Резултати истраживања *Културне оријентације, етничка дистанца и култура мира у Србији и на Балкану* показали су какав је однос истраживањем обухваћене популације према реформама у различитим сферама друштвеног живота (економској, правосуђу, социјалном осигурању), односно колики је допринос реформи променама у друштву и развоју земље према њиховом мишљењу.



Табела 4. Допринос реформи променама и развоју земље према мишљењу испитаника (%)

Реформе	Србија				Македонија				Бугарска			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Реформа правосуђа	22,8	22,8	26,3	28,0	36,8	35,9	21,5	5,7	23,6	25,3	28,5	22,5
Реформа образовања	13,0	28,0	30,2	28,8	11,2	26,7	38,3	23,8	10,0	22,4	34,9	32,7
Економска реформа	40,8	28,9	21,1	9,2	43,6	27,4	25,1	3,9	45,9	24,0	17,7	12,4
Реформа социјалног осигурања	24,4	20,7	22,7	32,2	8,9	10,7	15,0	65,4	22,4	27,3	18,4	32,0

I – најважнија, II – друга по важности, III – трећа по важности,  
IV – четврта по важности

Резултати истраживања (Табела 4) могу се анализирати на два начина: према учесталости одговора посебно за сваку реформу (хоризонтални ниво) и према учесталости одговора посебно за сваки ранг (вертикални ниво). Први начин анализе показује да се у свим земљама које су обухваћене истраживањем највећи значај придаје економским реформама (у Србији 40,8%, у Македонији 43,6% и Бугарској 45,9%). Реформе образовања су по учесталости добијених одговора треће по важности за промене и развој земље (у Србији 30,2%, у Македонији 38,3% и Бугарској 34,9%). Други начин анализе података, који се односи на учесталост одговора посебно за сваки ранг, показује да је економска реформа најважнија за промене и развој земље (прво место) у свим земљама обухваћеним истраживањем (у Србији 40,8%, у Македонији 43,6% и у Бугарској 45,9%). Компарација података који се односе на други ранг (друга реформа по важности) за сваку земљу посебно показује интересантну дистрибуцију одговора испитаника и значајне разлике с обзиром на то која је реформа рангирана као друга по важности. У Србији је друга по важности економска реформа (28,9%), али и реформа образовања има скоро исти број одговора (28,0%). У Македонији други ранг припада реформи правосуђа (35,9%), а у Бугарској реформи социјалног осигурања (27,3%).

Наше полазне претпоставке о улози и значају образовања за промене и развој земље су оправдане, јер се показало да се реформи образовања у Србији придаје велики значај (одмах након економских реформи), у Македонији нешто мањи, док се најмањи значај овој реформи придаје у Бугарској (најмањи број испитаника је одговорио да је ова реформа најважнија, док јој је највећи број приписао четврто/последње место по важности).

Колико реформа образовања, према мишљењу испитаника, може да допринесе економском и културном напретку, развијању толеранције и уважавању различитости, мирном превазилажењу конфликтних ситуација и сарадњи међу народима неких земаља Балкана показују резултати истраживања приказани у Табели 5.

Табела 5. Допринос реформе образовања (%)

		Економски напредак	Културни напредак	Развијање толер. и уважавање различитости	Мирно преваз. конф. ситуација	Сарадња међу народима
Србија	Може више од других	71,6	89,9	81,5	77,7	79,0
	Може мање од других	23,6	9,1	15,2	16,3	18,1
	Не може	4,8	0,9	3,3	6,0	2,9
Укупно		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Македонија	Може више од других	53,6	66,9	37,9	36,2	41,8
	Може мање од других	25,4	27,3	44,2	43,4	45,9
	Не може	21,1	5,8	17,9	20,5	12,3
Укупно		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Бугарска	Може више од других	55,2	70,6	61,1	53,0	59,6
	Може мање од других	32,5	19,2	23,2	26,7	24,6
	Не може	2,6	2,0	4,0	7,3	3,7
	Не могу да проциним	9,7	8,2	11,7	13,0	12,1
Укупно		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Уколико се посматра допринос реформе образовања појединим сферама друштвеног живота може се уочити да се њен допринос према мишљењу испитаника највише огледа у културном напретку. Како су се полазне претпоставке базирале на улози образовања у развијању толеранције и уважавању различитости, мирном превазилажењу конфликтних ситуација и сарадњи међу народима, анализирани су резултати истраживања који се односе на допринос реформе образовања толеранцији и сарадњи на Балкану.

Компарацијом резултата уочава се да у Србији највећи број испитаника сматра да реформа образовања може више од других реформи да допринесе развијању толеранције и уважавању различитости (81,5%), мирном превазилажењу конфликтних ситуација (77,7%) и сарадњи међу народима (79,0%), за разлику од Бугарске у којој је мањи број испитаника ову реформу оценио као значајнију од других, док у Македонији чак двоструко мањи број испитаника сматра да је реформа образовања значајнија од других.

Може се поставити питање да ли су уочене разлике резултат специфичног друштвеног контекста појединих балканских земаља или позитивног/негативног искуства у вези са досадашњим реформама у образовању?

Да би образовање допринело развоју толеранције и сарадње на Балкану образовни садржаји би требало објективно да приказују оно што је заједничко свима на Балкану, али и оно што је различито у културама етничких заједница. „Образовање такође подразумева дубоко разумевање разлога због којих се наш свет мења, оног што нам је заједничко – као и оног што дели културе, класе и нације“ (Kenedi, 1997: 372). Проширивање садржаја који се односе на образовање за прихватање различитости је једна од стратегија превазилажења сукоба између појединаца и група, неговања културе дијалога и одбацивања насиља као облика решавања конфликта.

За развој здравог, отвореног и демократског друштва неопходно је да толеранција и респект према другима, као основе демократског живота, буду један од циљева образовања. Идеја толеранције заснива се на поштовању других култура, што представља основу за сарадњу и ненасилно решавање проблема.

Имајући у виду комплексност проблема са којима се сва друштва суочавају, социјалну неједнакост и конфликте унутар и између земаља, концепт *образовања за заједнички живот* постаје незаобилазна потреба у свим земљама. У том смислу, један од главних изазова образовања за 21. век је – научити како живети заједно.

## **Проблем насиља у школама у неким земљама Балкана и улога васпитно-образовног процеса у превенцији насиља**

*Многи задаци превенције у овом веку биће усмерени на креирање науке о људским снагама чија ће мисија бити разумевање и учење како неговати врлине код младих људи.*

Martin E. P. Seligman

*Из семенке избија корен, а затим клица; из клице први листови; из листова стабљика; из стабљике грана; на врху цвет (...) не можемо рећи да семенка узрокује раст, нити да то чини земља. Можемо рећи да могућности раста леже у семенки, у загонетним силама које, уз примерену негу, преузимају одређене облике.*

M. C. Richards

Иако се насиље морално и правно санкционише, оно је све присутније у савременом друштву. Постоје различити облици насиља, а у последње време посебну пажњу јавности и стручњака заокупља насиље у васпитно-образовним институцијама. Проблем насиља у школи није нова друштвена појава, али се током последњих година проширио дијапазон облика, узрока и последица школског насиља. Због тога је од великог значаја научни приступ проблему насиља у васпитно-образовним установама. Неопходно је показати који су најзаступљенији облици насиља у школи (вербално, физичко, сексуално) и да ли је израженије међу ученицима или на релацијама ученик–наставник и ученик–друго особље школе.

Насиље има огромну „социјалну цену“, тако да је његова превенција кључни задатак васпитања и образовања за демократ-

ско друштво, које подразумева толеранцију, поштовање људских права, разрешавање конфликта мирним путем. Кроз различите форме васпитно-образовног процеса ученици треба да усвајају знања и стичу навике у складу са етичким и правним нормама друштва у којем живе. Насиље као непожељан облик понашања прожима све сегменте друштва и све је присутније међу децом и омладином. Пораст насиља забележен је у свим земљама, стога не изненађују велики напори које савремена друштва улажу у покушаје његовог сузбијања. Насилно понашање у школи је проблем који је актуелан у читавом свету, због последица негативног утицаја на школску климу, односно на право ученика на учење, али и на његов целокупни развој. Истраживања везана за насиље међу децом започета су у скандинавским земљама касних 60-их и раних 70-их година. Насиље у школама је ендемска појава, која се испољава у различитим облицима и размерама. Са једне стране, сматра се да је насиље у школи у порасту, а са друге, да је једнако присутно као и пре, али да је сада социјално видљивије, јер појединачни инциденти задобијају већу медијску пажњу. Ипак, статистика иде у прилог првој тврдњи, односно онима који сматрају да је насиље у порасту.

У нашем друштву корени насиља могу се тражити у социјалним и економским променама, посебно у последње две деценије. Реч је о *транзицијском контексту*, контексту у којем су се наша друштва бивших социјалистичких држава, а међу њима и наше друштво. Економско и социјално урушавање до којег су довели ратови и свеопшта друштвена криза током деведесетих година, као и суочавања са економском транзицијом и моралном одговорношћу, оставила су велики траг на децу – на њихов систем вредности, радне навике, животне циљеве (Вогојевић, 2005).

Економска и друштвена превирања која су захватила Србију, Македонију и Бугарску утицала су на васпитно-образовни процес у школи и на понашање младих људи. Изразита друштвена слојевитост отвара простор напетостима између традиционалног и модерног које су видљиве на свим подручјима друштвеног живота. Потенцирање на вредностима потрошачког друштва, са једне стране, и велики број незапослених и социјално угрожених лица, са друге стране, утичу на моралну деградацију и учесталост социјалних ано-

малија. Губитак поверења личности у способност државног система да јој обезбеди достојан социјални статус и заштиту интереса утичу на појаву деструктивне активности појединаца и група. Однос младих људи према социјално-правним проблемима у школском и ваншколском окружењу зависи од њихове примарне и секундарне социјализације, као и од ширег друштвеног контекста.

Препознавање проблема насиља у школи и сагледавање детерминанти које утичу на појаву различитих облика насиља у васпитно-образовним установама може значајно допринети адекватној друштвеној реакцији (Марковић Крстић и Милошевић Радуловић, 2014: 540–545).

### *Значење појма насиље и врсте насиља у школи*

Појмови насилничког и агресивног понашања веома често се неадекватно разграничавају, али се најчешће употребљавају као синоними. Д. Олвеус (Olweus, 1998) наводи да се за насиље међу децом најпре користио термин *mobbing* („нападање“), а касније термин *bullying* („насилништво“). Насилништво се одређује као посебан облик агресивности, при чему се доминантни појединац (насилник) континуирано понаша агресивно према мање доминантном појединцу (жртви). Дакле, у основи насилничког понашања је агresiја.

Постоји већи број облика дечје агресивности. М. Жужул (1989) издваја четири облика:

- 1) *инструментална* или *специфична агresiја* (усмерена на добијање или задржавање одређених предмета или позиција);
- 2) *хостилна* или „*задиркујућа*“ *агresiја* (усмерена на провоцирање и изазивање љутње других особа);
- 3) *дефанзивна* или *реактивна агresiја* (изазвана активностима других);
- 4) *агресивна игра* (која укључује наношење повреда другима у току физичке игре).

Насилничко понашање представља наношење душевног, физичког или оба вида бола или повреда другом лицу. Реч је о честој појави угрожавања људи у свакодневном животу. Најчешћи

видови насилничког понашања јесу физичко и психичко насиље, сексуално насиље и насиље усмерено на одузимање имовине. Осим у школи, насиље је у великом обиму заступљено у породици и на улици (Стајић и сар., 2006: 86). Насилничко понашање је законом (кривично и прекршајно) кажњива појава која је веома заступљена и међу децом и младим људима.

Насиље у школи је сваки облик учињеног или поновљеног вербалног или невербалног понашања које има за последицу стварно или потенцијално угрожавање здравља, развоја и достојанства ученика (Калезић-Вигњевић и сар., 2007: 8). Насиљем се сматра и било који облик физичког или психичког учесталог наношења штете од стране моћнијег и снажнијег ученика (или групе ученика) према слабијем ученику. Употреба овог термина подразумева постојање дисбаланса моћи између насилника и жртве.

Насиље над ученицима могу вршити њихови вршњаци, одрасле особе које су запослене у школи и одрасле особе које нису запослене у школи. Насиље има различите форме:

- 1) *Физичко насиље* – ударање, гурање, чупање, гађање, паљење, посипање водом, ускраћивање хране, напад оруђем и слично. Физичко насиље убраја се у директне облике агресивности, јер се жртви наноси повреда или штета у директном контакту.
- 2) *Психичко (емоционално) насиље* – омаловажавање, игнорисање, уцењивање, називање погрдним именима, подсмевање, изнуђивање, манипулисање, претња и слично. Односи се на оно понашање које доводи до тренутног или трајног угрожавања психичког и емоционалног здравља и достојанства ученика.
- 3) *Социјално насиље* – изолација, довођење у позицију неправноправности, недружење, неприхватање и слично. У случају социјалног насиља или индиректне агресивности, повреда или штета жртви се наноси посредно, махом угрожавањем њених социјалних односа. Због тога се таква врста агресивности назива и „односно” агесијом, јер подразумева понашања као што су: искључивање из групе вршњака, нарушавање туђег угледа, ширење гласина или прекидање пријатељства. Ис-

траживања указују на податке да су дечаци агресивнији од девојчица када је у питању директна агресија, док су девојчице агресивније када је реч о социјалној или индиректној агресији (Keresteš, 2006).

- 4) *Електронско насиље* – поруке које садрже вређање, претње, сексуано узнемиравање (sms, mms, e-mail, web site).
- 5) *Сексуално насиље* односи се на укључивање деце у сексуалну активност за коју нису развојно дорасла – упућивање ласцивних порука, сексуални однос, додиривање, излагање погледу, коришћење деце за проституцију, порнографију и друге облике сексуалне експлоатације.
- 6) *Занемаривање* – необезбеђивање услова потребних за развој и напредовање деце.
- 7) *Злоупотреба* – поступци којим се деца доводе у зависан положај у односу на неког појединца или групу.
- 8) *Експлоатација* – искоришћавање дечјег рада, киднаповање и продаја деце. Она обухвата и киднаповање и продају деце у сврху радне или сексуалне експлоатације, што као последицу има нарушавање физичког или менталног здравља, као и моралног, социјалног и емоционалног развоја ученика.

Наведени облици насиља међусобно се преплићу, тако да између њих не постоје јасне границе (на пример, сваки облик насиља прати и емоционално насиље).

### *Узроци насиља у школи*

Постоје бројни узроци због којих деца и млади реагују насилно и злостављају друге. Аналитичка психологија упућује на темперамент личности, педагогија на значај и улогу васпитања, а социологија указује на утицаје друштвене средине.

Заступљена су различита мишљења наставника о узроцима агресивног понашања ученика у школама. Резултати истраживања показују да три четвртине испитаних наставника сматра да је општа криза у нашем друштву узрок агресивног понашања, а нешто мањи број да су родитељи агресивних ученика одговор-



ни за њихово понашање, као и мас-медији који стално приказују садржаје препуне агресије. Међутим, има и наставника који истичу утицај школе на понашање ученика и који сматрају да им је неопходна стручна помоћ како би се успешно суочили са проблемом агресивног понашања својих ученика (Савовић, 2002: 268).

Још шездесетих година 20. века наглашавано је да „наставник који се супротставља агресивности ученика доминацијом или кажњавањем пре помаже него што сузбија агресивност“ (Радојковић, 1959: 302). Међутим, ма колико да се наставници труде да развијају демократску атмосферу у разреду, у школама и даље постоји агресивно понашање ученика. Разлог за то је што се узроци агресивног понашања у школама не могу тражити само у раду школа.

Узроке насиља у школи могуће је класификовати на следећи начин: 1) *средински фактори* (локација школе, близина делнквентних група), 2) *узроци који се тичу саме школе* (велики број ученика у школи, начин органзовања надзора током паузе), 3) *породична „клима“* (величина породице и структура породице, социо-економски статус, неслагање и насиље, васпитни стил родитеља) и 4) *статус и особине ученика* (нови ученик у школи, научени агресивни обрасци понашања, непријатељски однос према околини).

Када је реч о узроцима насиља у школи који се тичу саме школе, нека истраживања (The School Survey on Crime and Safety, 2003) показују да је у 90% школа, које имају више од 1000 ученика, било насилничких инцидената, за разлику од мањих школа, до 300 ученика, код којих је насилничко понашање забележено у 60% школа. Осим броја ученика важан чинилац насилничког понашања ученика у школи је и организација активности ученика, а посебно организовање надзора ученика током школског одмора. „Школска клима“ коју карактеришу често супротстављање, нетолерантност и сукоби на различитим релацијама, између ученика и наставника и самих ученика, такође може да подстиче насиље као облик „решавања проблема“ у школској средини.

Велики је број фактора који доприносе појави насиља у школи, али се могу идентификовати неки основни: 1) *масовност популације ученика* (већи број ученика – већа могућност да се они

или њихова имовина угрозе); 2) *просторна концентрисаност популације ученика* (много ученика на малом простору); 3) *старост ученика* (зависност облика и интензитета насиља од узраста ученика); 4) *већа подложност ученика манипулацијама* (наивност и лаковерност као последица недовољног општег знања и недостатка животног искуства); 5) *физичка инфериорност ученика* (лакше је повредити ученика него одрасло лице); 6) *поткултура ученика* (имитирање вршњака); 7) *имовина ученика* (скупа гардероба, накит, мобилни телефони, велики џепарци, доприносе да ученик постане мета крађе старијих ученика или других лица); 8) *имовина школе* (ТВ, камере, видео-бимови, рачунари); 9) *неразвијеност механизма за старање о безбедности у школи* (недостатак електронске опреме за надгледање школе) (Мијалковић, 2004, нав. према Стајић и сар., 2006: 161). У зависности од специфичности социокултурне средине у којој се школа налази (сеоске средине, мањи градови, развијеност криминала и сличне околности) наведени фактори су различито заступљени.

Са друге стране, када је породица у питању, пажњу истраживача привлачи веза између типа породице и појаве насилничког и девијантног понашања код деце. Наиме, према истраживању Б. Скабернеа, чак у 40% случајева, малолетни делинквенти потичу из непотпуних породица (Флере, 1976: 111). Он указује на појаву идентификације са агресором изван породице као на механизам који доводи до делинквентног понашања и то у случајевима када није била могућа позитивна развојна идентификација у породици. Осим тога, недостатак љубави или агресивно понашање родитеља у кажњавању може утицати на прихватање насилничког понашања од стране њихове деце као облика решавања проблема у односу на друге људе у њиховом окружењу. Неки аутори истичу најчешће грешке и објективне недостатке у процесу васпитања и социјализације: неуједначеност понашања родитеља (благо/строга), безобзирно и престога кажњавање, низак културни ниво родитеља који су се преселили у развијенију средину, занемаривање деце од стране родитеља (Јаšović, Bergant i сар., 1970).

Друштвени механизми социјализације објашњавају се на различите начине при чему се доста пажње посвећује друштвено-историјским и културним чиниоцима. Међутим, сви они не

делују на сваког појединца на исти начин: личност је у међуделовању са спољашњим чиниоцима, на неки начин, посебан ентитет – има у себи нечег посебног и креативног и због тога се свака личност различито понаша у одређеним ситуацијама. Индивидуалне карактеристике појединца (физичке, психолошке и интелектуалне) битно утичу на начин његовог реаговања на подстицаје друштвене средине. Наиме, појединац који има негативан доживљај света око себе имаће непријатељски однос према околини, за разлику од појединца са позитивним односом према свету који ће се пријатељски односити према другим људима.

С тим у вези, истраживачи су учили и неке особине „потенцијаних“ жртава насилничког понашања и направили разлику између *пасивних (подложних)* и *провокативних жртава насиља*. Пасивне жртве насиља су плашљиве и несигурне особе, опрезне, осетљиве и тихе, на напад често регују плакањем и одступањем, имају низак ниво самопоштовања, негативан став према себи и свом положају. Осећају се мање вредним, непривлачним, усамљеним и напуштеним и не дирају друге људе. Ове особе имају негативан став према насиљу и физички су слабије од насилника. Код провокативних жртава насиља агресивне реакције спојене су са плашљивим, постоје проблеми у концентрацији и хиперактивност, присутне су краткорочне и дугорочне последице доживљеног насиља у детињству, као и последице делинквентног понашања.

Кључна обележја појединца који се насилнички понашају, поред позитивних ставова према насиљу, су: телесна снага, агресивност према вршњацима и одраслима, импулсивност, појачана потреба за доминацијом и моћи над другима, позитивно мишљење о себи, висок ниво самопоштовања, непоколебљивост; не преузимају одговорност за своје понашање, а друге окривљују за своје проблеме. Особе које се насилнички понашају имају потребу за публиком која је састављена од њихових вршњака, пред којима треба да покажу колико „вреде“, колико су способни и „јаки“. Они могу бити *типични насилници (активни)*, односно иницијатори напада и насиља, али и *пасивни насилници*, као и *пратиоци* или *следбеници*.

## *Резултати досадашњих истраживања насиља у школи*

Испитивање насиља у школама интензивирано је 70-их година прошлог века у Скандинавским земљама. Током 80-их и 90-их година школско насиље постаје значајан друштвени и истраживачки проблем у низу европских и ваневропских земаља, тако да се спроводе бројна истраживања и конструишу бројни интервентни програми.

Заступљеност вршњачког насиља карактеристика је свих земаља у којима је овај проблем истраживан (Европа, САД, Аустралија, Нови Зеланд, Јапан), али постоје значајне разлике у њиховој учесталости. Због велике разноврсности у теоријском приступу и начину мерења насиља, поређења добијених резултата су непоуздана, јер показатељи више варирају у зависности од начина мерења него од државе или региона. Истраживања показују да је агресивност у децјем добу повезана са малолетничком делинквенцијом и криминалитетом у одраслом добу. Поред тога, агресивност се повезује са школским неуспехом и прераним прекидањем школовања, малолетничким трудноћама, употребом дрога, незапослености, насиљем у породици и слично (Huesmann i sar., 1984; Parker and Asher, 1987; Stattin and Magnusson, 1989; Tremblay et al, 1992; Farrington, 1994, Haapsalo et al, 2000; нав. према Keresteš, 2006: 241–264).

Развојна истраживања показују да је основношколски узраст један од најважнијих раздобља у развоју агресивности, као и период у коме постоје највеће могућности за превентивно деловање. Интервентни програми намењени смањењу децје агресивности су ефикаснији у основношколском узрасту, за разлику од оних у ранијим или каснијим периодима живота, што потврђују и бројне евалуације (August et al, 2001; Brownell and Walter-Thomas, 2001; Eron et al, 2002; Fields and McNamara, 2003; Olweus, 2001; Teglasi and Rothman, 2001; нав. према Keresteš, 2006: 242)

Што се тиче развоја агресивности у предшколском и основношколском добу уочавају се значајне промене у облицима и узроцима агресије. У предшколском узрасту агресивност се најчешће изражава директним физичким и вербалним насиљем, преовладава инструментална агресивност (код које је агресивно понашање

средство или инструмент за остварење неког неагресивног циља). У основношколском узрасту заступљенији су индиректни, прикривени и софистициранији начини наношења повреде другима, а агресивност је чешће мотивисана непријатељским намерама према другима (Coie and Dodge, 1997, нав. према Keresteš, 2006: 242).

Насилничко понашање се ретко пријављује, због чега је веома тешко откривање актера. Углавном се дешава без присуства сведока, а жртве насиља из страха од последица не говоре о томе шта су доживеле. Последњих година је учестала појава снимања сцена насилништва и претњи жртвама да ће се оне објавити. У 60%–65% случајева жртву злоставља група од два или три ученика, односно 35%–40% жртва злоставља појединац (опширније Olweus, 1998). Насиље у школама је све учесталије, али не само у њима, често се дешава да се премешта из васпитно-образовних установа на друга места, мењајући облик и учеснике.

У националном истраживању у САД на око 16000 ученика од 6. до 10. разреда добијени су подаци да је 30% ученика укључено у поновљено насиље: 13% као силеције, 10,6% као жртве, а 6% као и жртве и силеције (Nansel i sar., 2001, нав. према Popadić i Plut, 2007: 313). У прегледу истраживања у Аустрији (Atria and Spiel, 2003, нав. према Popadić i Plut, 2007: 313) приказано је да се број ученика који су на различите начине укључени у насиље креће 16%–34%, број насилника 3%–16%, број жртва 3%–16%, а број оних који су и жртве и насилници 8%–25%.

Резултати истраживања спроведеног 2001/2002. године у 35 земаља и региона на преко 120000 ученика узраста 11, 13 и 15 година показали су забрињавајући ниво школског насиља (око 34% испитаних ученика је бар једном било изложено насиљу), али и велике разлике међу државама. Процент оних који су бар једном били изложени насиљу варира, зависно од државе/региона, међу једанаестогодишњацима 14%–63%, међу тринаестогодишњацима 17%–69%, а међу петнаестогодишњацима 12%–61%. Њих 11% било је изложено насиљу бар два-три пута месечно. Процент изложености насиљу варира зависно од државе/региона: 4%–28% међу једанаестогодишњацима, 6%–36% међу тринаестогодишњацима и 2%–32% међу петнаестогодишњацима. Констатовано је да се изложеност насиљу смањује са узрастом, као и да су разли-

ке међу половима релативно мале. Забрињавајући је и проценат ученика који признају да су малтретирали друге. Тај проценат, који је 35% за узорак у целини, креће се зависно од државе/региона 9%–54% за једанаестогодишњаке, 17%–71% за тринаестогодишњаке и 19%–73% за петнаестогодишњаке. У 20 од 35 земаља насилништво је најчешће било на узрасту од 13 година, а у 10 земаља расло је са узрастом. Међу насилницима је било много више дечака него девојчица. И туче су често заступљени облик насиља: 39% деце се бар једном потукло током претходне године, а њих 10% се потукло три пута или чешће. Највећи степен заступљености насиља је у Естонији, Гренланду, Летонији, Литванији, Португалу и Украјини. Међу земљама са најмање школског насиља биле су Чешка, Словенија, Шведска и Хрватска (Popadić i Plut, 2007: 313–314).

У једном од обимнијих истраживања у нашој земљи, које је обухватило 600 ученика узраста 11–18 година из 12 основних и 12 средњих школа, ученицима је постављено питање да ли је ученик/ца доживео/ла неки облик насиља у школи и ван школе, а затим је набројано осам облика насиља. Најчешћи облик насиља у школи било је вређање и исмевање (доживело га је 36% испитаних ученика), затим претње батинама (21,3%), отимање и уништавање ствари (9,5%). Значајан налаз био је да „школа не само да није заштићенија средина за децу у погледу изложености насиљу од стране вршњака, већ су у њој деца више изложена неким облицима насиља него ван ње“ (Гашић-Павишић, 1998: 166).

Једно од свеобухватнијих истраживања насиља у школама је истраживање које је спроведено широм Србије у оквиру програма „Школа без насиља“. УНИЦЕФ је заједно са Министарством просвете, Министарством здравља, Министарством рада и социјалне политике, Министарством унутрашњих послова Републике Србије, Саветом за права детета и Заводом за унапређење образовања и васпитања и тимом стручњака, започео свеобухватни програм *Школа без насиља – ка сигурном и подстицајном окружењу за децу*. Програм пружа деци и одраслима потребна знања и вештине за управљање конфликтима – преговарање, неговање атмосфере толеранције и разумевања у школама, креативно и конструктивно решавање насиља. Програмом су обухваћени нас-

тавници и деца, али и остало особље у школама, као и родитељи и шира локална заједница. У истраживању 2006. године (први циклус) учествовали су сви ученици од трећег до осмог разреда и особље из 50 основних школа (26947 ученика и 3397 одраслих). Резултати су показали да је насилничко понашање присутно у школама, као и да су му склони и старији и млађи ученици, како дечаци, тако и девојчице. Најзаступљенији су облици вербалног насиља – вређање, давање погрдних имена, социјално и психолошко насиље – исмевање, оговарање, ширење лажи, док је физичко насиље на трећем месту по учесталости. Дечаци више испољавају физичко, а девојчице социјално насиље.

У истраживању 2008. године (други циклус), у 54 основне школе на узорку од 32617 испитаника (28931 ученик и 3686 одраслих), потврђено је да постоји насиље у школама, односно да је 28% деце укључено у насилну интеракцију, 65% ученика је бар једном, а 24% више пута било изложено насиљу у периоду од три месеца. Што се тиче релације наставник–ученик, 23% ученика су једном (17,6%) или више пута (4,7%) доживели да их наставник увреди, исмеје или удари. Са друге стране, заступљено је и насиље ученика према наставницима – ученици су у великом броју (42%) били сведоци вербалне агресивности вршњака према наставнику, док је скоро сваки десети ученик основне школе (8,3%) присуствовао и физичким нападима ученика на наставнике (Plut i Popadić, 2006, 2008).

Међутим, и поред велике заступљености насиља у нашим школама, када се упореде ученички одговори на постављено питање о изложености насиљу током протекла три месеца у наведеном истраживању (Попадић и Плут) са подацима из студије СЗО (која сваке четврте године реализује оваква истраживања) може се констатовати да се наше школе налазе испод просека по заступљености насиља. Код нас је 21% ученика одговорило да су у протекла три месеца били изложени вршњачком насиљу (једном и више пута), док је у наведеној страни студији 34% ученика имало сличне непријатности (то је просек за различите земље) (Craig and Harel, 2004, нав. према Popadić i Plut, 2007: 217).

Перцепција заступљености насиља зависи и од инструмента који се користе, узорка и општих карактеристика школског систе-

ма, као и од теоријског одређења насиља. У том смислу, компарација резултата истраживања реализованих у различитим земаљама веома је захтевна и комплексна.

*Насиље у школи у неким балканским земљама – Србија, Македонија и Бугарска*

Савремена друштвена збивања у земљама Балкана веома су сложена, разноврсна, динамична и прожета супротстављеним тенденцијама. Реформе, које захватају све сфере друштва, унеле су суштинске промене у друштвени живот постсоцијалистичких земаља (Србије, Македоније и Бугарске). Промене и бројне противречности, тешкоће и проблеми, како политички, тако и економски и социјални, међусобно се преплићу и условљавају, тако да утичу на обликовање понашања појединаца у одређеном друштвеном окружењу.

Одсуство усмереног реформисања друштва доводи до несигурности, неизвесности, неповерења у државу и њене институције и у економски и политички преображај. Услед тога, прихватају се специфичне моралне норме од стране појединаца. Млади људи суочени су са проблемима у свим областима друштвеног живота, као и са оштрим социјалним раслојавањем друштва на сиромашне и богате, са неправедношћу у расподели дохотка. У складу са тим, незадовољни својим социјалним положајем, на различите начине изражавају своје незадовољство, врло често ризичним и насилничким понашањем према њиховом најближем окружењу.

У емпиријском истраживању које је спроведено у Србији, Македонији и Бугарској 2008. године на узорку од 1650 испитаника, старости од 18 до 95 година, постављено је неколико питања која су се односила на насиље у школи – да ли има насиља у школама, који су облици насилничког понашања и да ли се о томе јавно расправља.

Резултати истраживања у Србији потврдили су налаз ранијих истраживања да у школама има насиља – 32,1% испитаника одговорило је да насиља има у великој мери, а 49,3% да насиља има у мањој мери. Дакле, 81,4% испитане популације у Србији упознато је са проблемом насиља у школи у нашој земљи. Свега



10,2% одговорило је да не зна ништа о томе, док је 8,4% испитаника одговорило да у школама нема насиља.

За разлику од препознавања проблема насиља у школама у Србији од стране већине испитаника, у Македонији се овај проблем недовољно препознаје, што потврђује податак да је највећи број испитаника одговорио да не зна ништа о томе (41,5%), а 16,9% да насиља у школама нема. Најмањи број испитаника у Македонији – 14,5% одговорио је да насиља има у великој мери, а 27,2% да га има, али у мањој мери. Дакле, мање од половине испитаника (41,7%) сматра да постоји проблем насиља у школама, што је у односу на податке из Србије двоструко мање (Табела 6).

Табела 6. *Мишљење испитаника о заступљености насиља у школама у Србији, Македонији и Бугарској (%)*

Заступљеност насиља	Србија	Македонија	Бугарска
У великој мери	32,1	14,5	17,8
У мањој мери	49,3	27,2	32,0
Нема	8,4	16,9	18,4
Не знам ништа о томе	10,2	41,5	31,8

На основу добијених података не може се рећи да у школама у Македонији има мање насиља у односу на Србију, али се намеће питање колико се у свакој од наведених земаља јавно говори о овом значајном друштвеном проблему. Може се претпоставити да постоји веза између перцепције заступљености насиља у школама и медијске пажње која му се посвећује.

Табела 7. *Да ли се о насиљу у школама у Србији, Македонији и Бугарској јавно расправља (%)*

Да ли се јавно расправља	Србија	Македонија	Бугарска
Да	45,2	26,3	35,7
Не	35,6	21,3	22,8
Не знам	19,2	52,4	41,5

Резултати наведеног истраживања показују да се у Србији чешће у односу на Македонију јавно расправља о овој врсти проблема. Наиме, у Србији је 45,2% испитаника одговорило потврдно на питање – да ли се о проблему насиља у школама јавно расправља, док је у Македонији свега 26,3% испитаника, скоро двоструко мање, одговорило да се јавно расправља о насиљу у школама (Табела 7).

Бугарска је по процентуалном учешћу оних испитаника који су потврдно одговорили да насиља у школама има у већој (17,8%) или мањој мери (32%) ближа Македонији, с тим што се у односу на Македонију, у Бугарској више јавно расправља о проблему насиља у школама (35,7%).

Наведени подаци потврђују везу између перцепције заступљености насиља у школама и учесталости јавног разматрања и суочавања са овим проблемом. У том смислу је значајна улога средстава јавног информисања, јавних дебата и трибина са компетентним стручњацима по питању уочавања важних друштвених проблема, као и изналажења начина, односно путева за њихову превенцију и решавање.

Када је реч о облицима насиља у школама (Табела 8), туча међу вршњацима је најзаступљенији облик насиља у све три истраживањем обухваћене земље Балкана. Највеће процентуално учешће овог облика насиља је у Бугарској (67,7%), у Македонији (63,7%) и у Србији (51,8%). На другом месту по учесталости јављања у Србији је психичко злостављање, које је заступљено са 12,6%, у Македонији изнуђивање новца, отимање имовине и крађа (3,2%), а у Бугарској злостављање наставника од стране ученика (5,6%).

Табела 8. *Облици насиља у Србији, Македонији и Бугарској (%)*

Облик насиља	Србија	Македонија	Бугарска
Туча међу вршњацима	51,8	63,7	67,7
Изнуђивање новца, отимање имовине, крађе	7,9	3,2	/
Злостављање ученика од стране наставника	5,5	1,9	1,9
Злостављање наставника од стране ученика	3,6	/	5,6
Сексуално злостављање	3,1	1,3	/
Наркоманија	4,5	2,5	1,9
Вандализам	3,1	0,6	2,5
Психичко злостављање	12,6	/	4,3
Малтретирање ромске деце	3,6	/	/
Нешто друго (није наведен облик насиља)	4,3	26,8	16,1
Укупно	100	100	100

У балканским земљама које су биле обухваћене истраживањем, насиље у школама се перципира као проблем који све више захвата школску средину. Јавља се у различитим облицима и размерама, како на релацији ученик–ученик, тако и на релацијама ученик–наставник и наставник–ученик. Због тога су значајна истраживања насилничког понашања ученика и упознавање јавности са тим, како би се могли развијати превентивни програми и имплементирати у свакодневни рад школе.

### *Улога васпитно-образовног процеса у превенцији насиља у школи*

Образовање за развијање толеранције и хуманијих односа међу људима може се сматрати значајним императивом савременог друштва. Систематским методама проучавања нетолеранције, као главног узрока насиља и искључивања, може се допринети развоју солидарности и толеранције међу појединцима и друштвеним групама. Улога школе као васпитно-образовне институције је да преко одређених наставних садржаја, пружи младим људима могућност упознавања са постојећим моралним и правним нормама, како би их они прихватили и понашали се у складу са њима.

Улога васпитно-образовног процеса у превенцији насиља у школи је да преко одговарајућих садржаја у наставним програмима (наставни садржаји у којима се обрађује проблематика насиља у школи и путеви његовог решавања) утиче на формирање ставова ученика о насиљу и понашање учесника у васпитно-образовном процесу (однос ученик–ученик, ученик–наставник, наставник–ученик).

Школа има значајну улогу у развијању ненасилног понашања и толеранције јер упознаје ученика са важећим правним нормама, као и са санкцијама, уколико дође до кршења норми. У том смислу, образовни садржаји би требало да садрже чињенице из области права и да на тај начин допринесу правној социјализацији ученика, односно понашању у складу са правним нормама у оквирима саме школске институције, као и ван ње. Ученик се у школи упознаје са својим грађанским правима и обавезама, развија одговорност пред собом и ближим социјалним окружењем за сопствене поступке и деловања. На тај начин, васпитањем и

образовањем у школи код индивидуе се развија способност за самооцену сопствених поступака, умеће да се таква знања примене у елементарној социјалној пракси, способност усклађивања сопственог деловања и поступака са постојећим законодавством. Неоспорна је улога школе у правној социјализацији личности као извора правних знања и једног од ефикаснијих средстава његовог правног васпитања, посебно у савременом друштву.

Правно образовање је сложен вишеслојан систем чије функционисање утиче на усвајање знања о законитости или противправности односа, понашања, различитих видова делатности, права и обавеза човека и грађанина, механизмима државног и социјалног регулисања нормативног понашања. Правно образовање индивидуе може се представити у виду двослојне структуре деловања различитих елемената – као његово правно сазнавање и нормативно понашање. Опште правно образовање треба да се спроводи у школским установама по програмима општеобразовних дисциплина са циљем пружања основних правних знања. Циљ таквог образовања је усвајање знања о радном законодавству, конституционим правима и обавезама човека и грађанина, о нормама радног и породичног права, правно-заштитном систему државе и принципима њеног функционисања (Кузнецов, 2005).

Усвојена знања у овој области (права) могу значајно да допринесу понашању ученика у складу са постојећим правним нормама. Веома често услед непознавања последица насилничког понашања и санкција ученици прибегавају насиљу. Познавање правних норми и санкција које следе након њиховог кршења могу у великој мери да спрече појаву насилничког понашања ученика. Васпитање за активну социјалну одговорност, преко схватања појединаца да имају обавезе у односу на друштво и неопходности поштовања социјалних норми, основа је нормативног понашања и могућности спречавања антисоцијалних појава.

### *Друштвена реакција на насиље у школи*

Насиље има огромну „социјалну цену“, која тражи предузимање превентивних акција у циљу смањивања његове учесталости. Пораст насиља у школама значајан је проблем са којим се суочава велики број земаља. За спречавање насиља у школама

важно је креирање климе у којој се учи, развија и негује култура међусобног поштовања и уважавања личности.

Школска заједница (ученици, наставно и ненаставно особље школе, здравствене службе, родитељи), специјализоване службе, невладине организације, медији, министарства одговорна за политику образовања младих требало би да изврше анализу која укључује чиниоце и околности у циљу разоткривања различитих негативних појава у локалној заједници, а које могу довести до насиља. Неопходно је спровођење програма истраживања друштвених наука и образовања за толеранцију, људска права и ненасиље. Потребно је да се већа пажња посвети обуци наставника, наставном плану, садржају уџбеника, као и новим технологијама у образовању. На тај начин би се образовали самосвесни и одговорни грађани, који поштују друге људе без обзира на разлике, који су спремни да спрече сукобе или да их разреше ненасилним средствима.

У социјално-педагошком третману ове проблематике фокус активности је на пружању помоћи особама које испољавају агресивно понашање како би промениле своје негативно, а често и непријатељско понашање, као и став према властитом окружењу. Посебно је важно да се јасно покаже да агресивно и насилничко понашање није допуштено, да се не толерише, да постоје јасна правила понашања и да се доследно инсистира на њиховом поштовању. Инсистирање на поштовању правила укључује истицање ситуација у којима дете или млада особа просто мора да поштује правила, али и истицање одговарајућих друштвених реакција уколико дође до њиховог кршења. Одговарајућа реакција на кршење правила у случају испољеног насилничког понашања подразумева поступак који ће омогућити да се ублаже последице и, што је важније, континуиран рад на подстицању развоја самопоштовања, на преваспитању. Приликом инсистирања на поштовању правила понашања треба да буде изостављено кажњавање, вређање, као и недоследност у васпитном процесу.

Насиље као универзална појава може се целовито сагледати само мултидисциплинарним приступом. Без укључивања свих релевантних субјеката у превентивне програме, заступљеност насиља се не може смањити, нити се може у потпуности спречити. За превенцију насиља у школи могу се користити различите мере: мере које повећавају идентификацију ученика, наставника и роди-

теља са школом (ученичко веће, ученичке новине, ваннаставне активности, школски савет, билтен за родитеље, посебне активности за запослене) и мере које се спроводе са циљем да науче децу и младе да конфликте решавају без насиља (тренинг из социјалног учења, тренинг из вршњачког лидерства, школски социјални рад).

Превенција насиља је кључни задатак васпитања за демократско друштво (толеранција и међукултурни дијалог, равноправност полова, људска права, мирно решавање конфликта). Неопходно је да постоје механизми за предузимање друштвене акције пре него што дође до насиља – подизање свести међу свим укљученим странама, односно да све стране препознају потребу за деловањем и личним ангажовањем. Превентивне активности спроводе се у интересу стварања и неговања климе прихватања, толеранције и уважавања личности, подизања нивоа свести и осетљивости за препознавање насиља и дефинисања процедура за заштиту од насиља.

Превентивно деловање требало би да омогући сарадњу актера образовног система и актера локалне заједнице. Развој партнерстава је основни предуслов за ефикасан превентивни рад. Један од облика превентивног деловања у нашој земљи је *Посебни протокол за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама*, који садржи систем индикатора за идентификовање појава које потенцијално могу да доведу до насиља (систем раног узбуњивања). Протокол укључује и места на којима се размењују информације – за подизање свести, идентификацију заједничких циљева, процену и праћење ситуације (Калезић-Вигњевић и сар., 2007). Постоје јасна правила која се примењују након извршења кривичних дела (насилништво), као и одговарајуће казне и васпитне мере.

Интервентне активности у оквиру Протокола подразумевају покретање и спровођење поступака и процедура реаговања у ситуацијама насиља, при чему се настоји да се: успостави ефикасна заштита деце од насиља, прате и евидентирају све врсте насиља, подстиче ублажавање и отклањање последица насиља и саветодавно ради са ученицима који трпе насиље, врше насиље или су посматрачи насиља. У оквиру овог програма постоји Тим за заштиту деце од насиља чија је улога саветодовни рад са децом и родитељима, сарадња са другим институцијама (МУП-ом, центром за социјални рад, дејим психијатром

и другим здравственим службама), обука запослених у установи, координација израде и реализације програма заштите ученика од насиља, организација консултација у установи и процена нивоа ризика за безбедност ученика, припрема плана наступа установе пред јавношћу и медијима и извештавање стручних тела и органа управљања.

Сповођење акција у случају појаве насиља може се изводити: 1) на нивоу школе – обавештавање родитеља, предузимање заштитних и законских мера, пружање подршке, оснаживање и саветовање; 2) у сарадњи са надлежним службама – здравственом службом, центром за социјални рад, МУП-ом. Подношење пријаве надлежној служби обавеза је директора школе. Она се подноси у усменој и у писаној форми, а садржи податке о ученику и породици, као и разлоге за упућивање. Пре пријаве потребно је обавити разговор са родитељима, осим уколико Тим процени да ће на тај начин бити угрожена безбедност ученика. Праћење ефеката предузетих мера врши Тим за заштиту деце од насиља, на основу чега планира нове циклусе Програма заштите ученика од насиља.

## **Васпитање и образовање у функцији безбедног коришћења нових технологија у процесу глобализације<sup>10</sup>**

*Нажалост, научна открића су често као секира у рукама патолошког криминалца.*

Алберт Ајнштајн

Глобализација је планетарни процес стварања мреже технолошке, економске, политичке и културне повезаности. Концепт глобализације дефинисан у радовима И. Волерстина (I. Wallerstein), Е. Гиденса (E. Gidens) и Д. Хелда (D. Held) означава све већу међузависност савременог друштва. Новину модерног

---

<sup>10</sup> Рад саопштен на међународном научном скупу 2013. године (НИСУН) на Филозофском факултету у Нишу и објављен у зборнику радова *Савремене парадигме у науци и научној фантастици* (2014). Ниш: Универзитет у Нишу, Филозофски факултет.

глобалног система представља „ширење друштвених односа кроз нове димензије технолошке, организационе, административне и правне активности, као и стално јачање међуповезаности посредством модерне комуникацијске мреже и нове информационе технологије“ (Held, 1997: 37). Створене су могућности транс-континенталних преноса, чиме је свет постао „глобално село“ (Makluan).

Последице глобализације везују се за промене светских финансијских тржишта, производње и трговине и телекомуникација, али се осећају и на приватном плану. „Наши лични животи су неизбежно претрпели измене од када су силе глобализације продрле у локалне контексте, наше домове и заједнице, и то кроз безличне изворе – медије, интернет и популарну културу. [...] Глобализација из корена мења начин на који размишљамо о себи самима и о свом односу са другим људима“ (Gidens, 2003: 66). Комуникација се одвија путем нових технологија (интернета, мобилне телефоније). Глобални развој нових информационих технологија мења нашу културу, због чега се последњих година све интензивније воде дебате о сложеним импликацијама коришћења ових технологија. Са једне стране, развој нових технологија омогућио је повезивање са читавим светом (у сфери рада, образовања, забаве и тако даље), а са друге стране, нови комуникацијски систем радикално трансформише простор и време, темељне димензије људског живота. *Простор токова и безвременско време* (Castells) материјалне су основе нове културе. Живимо у времену у коме се сукобљавају многе вредности и савремени начин живота је праћен бројним *произведеним ризицима* (Beck).

Технологија поткрепљује нову реалност, а нова, паралелна, виртуелна реалност отвара простор за злоупотребе на интерперсоналном нивоу. Корисници интернета живе у „сајбер простору“ (*cyberspace*), односно у простору интеракција створеним путем глобалне мреже компјутера. Комуникација путем нових технологија пружа нова искуства, проширује наше видике, али истовремено прети да радикално промени људске односе. Иако постоје бројне позитивне последице напретка, он ипак са собом носи и низ претњи и опасности, којима су најподложнија деца и адолесценти. Све чешће долази до насиља коришћењем нових техно-



логија. Реч је о насиљу у виртуелном окружењу, односно о електронском насиљу (*cyberbullying*), које подразумева поруке које се шаљу путем интернета или мобилног телефона, односно комуникацијску активност *cyber* технологијом која се манифестује у облику злонамерних и претећих текстуалних или видео порука, фотографија или позива.

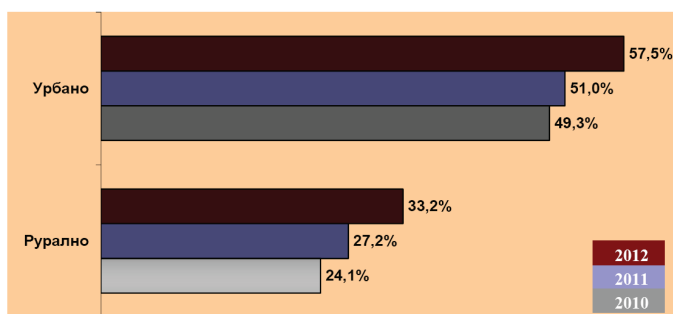
Проблеми злостављања у виртуелном простору производе негативне последице које се не рефлектују само на угроженог појединца, већ и на његово окружење и породицу, као и на друштво у целини. Виртуелни простор се не може потпуно друштвено контролисати, тако да се решење огледа у васпитању и образовању деце за сигурно бивствовање у овом простору. Школа као средиште васпитно-образовног процеса може указати на могуће ризике у функционисању комуникацијске технологије и на друге кључне чиниоце превенције електронског насилничког понашања и интервенције када до насиља дође. Важно је знати који су ризици и шта учинити када прети опасност од насиља, какву одговорност појединац има када користи нове технологије и какве су последице за оне који крше правила. Стога се у научним круговима покрећу иницијативе за истраживање овог значајног друштвеног проблема у циљу подизања свести, нарочито код деце, о опасностима које прете, као и за конципирање превентивних стратегија.

### *Употреба нових технологија (интернета и мобилних телефона) у Србији*

Последњих година све више се говори и пише о позитивним и негативним импликацијама употребе нових технологија. Разлози су повећање броја корисника, све бројнији и разноврснији интернетски садржаји који су свима доступни, као и све бројније могућности комуникације међу корисницима.

Подаци Републичког завода за статистику у Републици Србији (2012: 2) показују да 55,2% домаћинстава поседује рачунар, а да заступљеност рачунара у домаћинствима варира у зависности од територијалне припадности (Београд 66,2%, Војводина 56,3%,

централна Србија 49,5%)<sup>11</sup>. Разлике су нарочито изражене на релацији рурално – урбано (43,9%–63%). Приступ интернету има 47,5% домаћинстава у Србији, мада постоје разлике с обзиром на територијалну припадност (Београд 60,5%, Војводина 49,3%, централна Србија 40,6%). Разлике се посебно уочавају према типу насеља, јер је проценат домаћинстава која поседују интернет прикључак у урбаним срединама скоро двоструко већи у односу на руралне средине (Графикон 1). Интернету се у домаћинствима приступа најчешће преко персоналног рачунара (84,8%), затим преко лаптопа (35,4%) и мобилног телефона (37,2%) (РЗС, 2012: 3).



Графикон 1. Процент домаћинстава која поседују интернет прикључак, према типу насеља (2012) (Извор: РСЗ, 2012: 3)

Услед широке заступљености нових технологија у свим областима личног и друштвеног живота, оне су данас саставни део одрастања деце од најранијег узраста. Употреба нових технологија има бројне предности и могућности, како у погледу школског учења, тако и у погледу слободних активности. Предности комуникације путем интернета огледају се у: могућности усвајања нових знања, прегледу најновијих резултата истраживања и прикупљања података за писање семинарских радова и израду пројеката, брзој доступности различитих занимљивих и образовних информација, брзом и једноставном дописивању са људима из различитих делова света, размени искустава и мишљења са

<sup>11</sup> Републички завод за статистику од 1999. године не располаже подацима за Косово и Метохију, тако да они нису садржани у обухвату података за Републику Србију.

људима сличних интересовања и проблема, различитим изворима забаве, могућности куповине различитих производа, подстицању развоја креативности, подстицању развоја способности за селекцију информација и слично. Такође, употреба мобилних телефона има низ предности у свакодневном и професионалном животу због различитих могућности брзе и ефикасне комуникације.

Упркос свим својим предностима, нове технологије носе и бројне опасности и ризике. Порастом њихове употребе расте и проценат њихове злоупотребе: објављивање приватних информација, читање садржаја који су неприкладни за дечји узраст, објављивање непоузданих и нетачних информација, комуникација са непознатим људима, узнемиравање корисника слањем неприкладних садржаја и слично. За комуникацију путем нових технологија веома је тешко успоставити правила понашања којима би се омогућила сигурност корисника. Отуда ове технологије треба посматрати као корисну ризницу знања и података, као и многобројних могућности, али којој треба приступати веома одговорно. Недовољно развијена безбедносна култура, односно неопрезно поступање могу ове технологије учинити извором бројних и различитих опасности.

### *Облици електронског насиља (cyberbullying) и његове последице*

Насиље је све присутније у савременом друштву, без обзира на то што се морално и правно санкционише. Д. Олвеус (D. Olweus, 1998) насилништво одређује као посебан облик агресивности, при чему се доминантни појединац (насилник) континуирано понаша агресивно према мање доминантном појединцу (жртви). При разликовању термина насиље и злостављање користе критеријум учесталости насилничког понашања. Злостављање укључује збир намерних негативних поступака који су дуготрајни и усмерени на исту особу или групу. О злостављању је реч када се насилничко понашање врши над једном особом најмање 2–3 пута месечно и чешће. Негативни поступци укључују телесно и/или психичко насиље и изолацију, а однос злостављача и жртве увек је праћен односом на релацији моћ-немоћ.

Постоје различити облици насиља: *физичко, психичко (емоционално), социјално, електронско, сексуално насиље, занемари-*

вање, злоупотреба и експлоатација. Наведени облици насиља међусобно се преплићу, тако да између њих не постоје јасне границе. У последње време, поред осталих облика насиља, посебну пажњу јавности и стручњака заокупља електронско насиље.

Убрзани развој нових технологија допринео је глобалном повезивању и интензивној комуникацији, али и повећању ризика и опасности у виртуелном свету комуникације, односно у *cyber* простору<sup>12</sup>. Реч је о *електронском насиљу*<sup>13</sup>, које укључује било какав облик вишеструко сланих порука путем интернета или мобилног телефона, а које имају за циљ да повреде, узнемире или на било који други начин оштете децу, младе или одрасле који се не могу заштити од таквих поступака (Pregrad, 2008: 361). У овом раду користи се израз електронско насиље под којим се подразумева свака комуникацијска активност *cyber* технологијом (sms, mms, фото или видео клип, e-mail, chat, skype, web, blog, Facebook, MySpace и Twitter) која се може сматрати штетном за појединца.

Н. Е. Вилард (Willard, 2004) дефинише електронско насиље као слање или објављивање повређујућих текстова или слика посредством интернета или других дигиталних комуникацијских средстава. Р. Ортега и сарадници (Ortega, Mora, Merchan, Jager, 2007) и Н. Е. Вилард (Willard, 2006) наводе више врста оваквог насиља: различите електронске поруке које садрже вулгарности и увреде, претеће поруке, оцрњивање или оптуживање друге особе слањем гласина и лажи, лажно представљање, изношење тајни, података или слика које нису намењене јавности, намерно избегавање неког из online групе и слично.

*Cyber* насилник може лажно да се представља, да вређа, оговара и клевета, узнемирава и прогања или да заведе малолетника/

---

<sup>12</sup> Постоји велики број дефиниција *cyber* простора, али се најједноставније може одредити као међузависна мрежа информационих технолошких инфраструктура или простор који креирају рачунарске мреже (Drakulić i Drakulić, нав. према Spalević 2013: 720). Термин *cyber* простор први је употребио William Gibson у научнофантастичној новели *Neuromancer* 1984. године. *Cyber* простор је вештачка творевина која захтева високу техничку опремљеност и добру информациону инфраструктуру, у коме паралелно коегзистирају виртуелно и реално (Spalević, 2013: 720).

<sup>13</sup> У енглеском говорном подручју за електронско насиље користи се реч *cyberbullying*, коју су медији преузели и која се данас учестало користи.

малолетницу. Он може да шаље електронску пошту са туђег налога претварајући се да је корисник налога. Поред тога што на тај начин може да вређа друге са којима је власник налога у контакту, такође може свима да прослеђује његове приватне поруке и фотографије. Оговарање и клеветање представља слање или постављање неистинитих информација о другој особи с намером угрожавања њене репутације, а узнемиравање слање увредљивих, провокативних и грубих порука. Узнемиравање се може вршити како путем персоналних рачунара, тако и путем мобилних телефона, када се шаље већи број текстуалних порука од стране једног или више удружених насилника у циљу прогањања друге особе. Поруке могу да садрже претње, застрашивање и непријатне коментаре. Међутим, поруке могу да буду и допадљиве (комплименти) и примамљиве (предлози, обећања) ради завођења малолетника/малолетница. Корисници нових технологија могу бити сталне мете електронског насиља у *cyber* простору јер насилници могу деловати у било које време и на било ком месту. Велики проблем представља и немогућност уништавања порука или фотографија када се једном проследи у *cyber* простор. Поред тога, број посматрача стално се може повећавати, а насиље је веома тешко контролисати и спречити, јер га карактерише висок степен анонимности.

Поставља се питање који су разлози за електронско насиље. Ж. Спалевић наводи да је један од разлога насиља у *cyber* простору жеља и потреба за успостављањем моћи над другима. Будући да је најлакше успоставити контролу и ауторитет изазивањем страха код других, *cyber* насилници употребом нових технологија шаљу претеће и понижавајуће поруке. Један од разлога може бити и досада или жеља за забавом, јер је понижавање и вређање других један од начина забаве и разоноде којим неке особе, пре свега незреле и лабилне, могу ојачати свој его. Разлог може бити и одговор на насиље насиљем (Spalević, 2013: 723). Поред наведених, разлог је и задовољавање патолошких сексуалних потреба. Учесталије девијације у понашању појединаца, које се испољавају и у виду неког облика електронског насиља, последица су и изражене моралне и друштвене кризе. Доступност нових технологија у одсуству моралне и друштвене одговорности појединаца доприноси повећању ризичног понашања приликом њихове употребе.

У неким технолошки доминантним земљама света спроведена су истраживања која указују на последице психолошког злостављања у *cyber* простору. Истраживање спроведено на узорку од 5000 испитаника студентске популације у Јужној Кореји показало је да је чак 36% испитаника било жртва електронског насиља током 2012. године. Они су се због тога осећали усамљено, беспомоћно и мање вредно. Такође, статистичари британског Telegraph-а дошли су до информација да је око 40% жена било жртва злостављања након договорених „on-line“ веза, а да 20% злостављача наставља трајно да уходи жртве путем друштвених мрежа – Facebook, MySpace, Twitter (Kowalski, Limber, Agatston, 2010. нав. према Spalević, 2013: 723).

Норвешки истраживачи спровели су истраживање на узорку од 4700 испитаника и утврдили да психичко насиље анонимним sms порукама нарочито негативно утиче на девојчице. Према извештају, једна девојчица је због тих застрашујућих порука доживела ноћне море које су је толико прогањале да је помишљала на самоубиство. Њена вршњакиња је, уместо рођенданских честитки, примила 25 пакосних sms порука које су је толико потресле да се више није усудила да иде у школу и била јој је неопходна психо-терапија (Stanić, 2007, нав. према Škrlec, Buljan Flander i Kralj, 2008: 666). Деца која имају мобилне телефоне потенцијално су више изложена опасностима од педофила. У Јапану где су телефони с интернетом и камером доступнији, забележено је 260% повећања сексуалног злостављања деце и преноса дечје порнографије путем мобилних телефона. Поред тога, у 90% истражених случајева сексуалног злостављања први је контакт успостављен путем мобилног телефона (Lee, 2005, нав. према Škrlec, Buljan Flander i Kralj, 2008: 666). Последице електронског насиља могу бити и озбиљније од оних у реалним ситуацијама, јер је публика много шира, а снага писане речи је већа од изговорене увреде. Жртва увек може поново да прочита шта је насилник написао о њој, док изговорену увреду може лакше да заборави. Поред тога, мале су могућности да се избегне електронско насилно понашање, јер се оно може догодити било када и било где. Појединци различито реагују на насиље – неки не придају посебан значај томе, док други врло емотивно доживљавају све што

им се догађа. Последица таквог емотивног шока може бити промена понашања – повлачење у себе, занемаривање обавеза, испитивање значаја пријатељства, породице и школе. Посебно је забрињавајућа појава што такве особе и саме могу да постану насилне или равнодушне према насиљу. У прилог овој тврдњи иду бројни видео снимци на YouTube-у (које после преносе и остали електронски медији, углавном телевизије) о томе како појединци снимају мобилним телефонима међусобне туче, злостављања и малтретирања других, уместо да потраже помоћ и покушају да спрече насиље.

Насиље у *cyber* простору представља појаву чије се негативне последице рефлектују како на угроженог појединца као корисника нових технологија, тако и на његово окружење, породицу и друштво у целини. Стога се о разноврсности облика и учесталости електронског насиља све чеће јавно говори и наглашава потреба његовог истраживања, уз ангажовање великог броја стручњака из различитих научних области, како би се пронашли путеви за решавање овог значајног друштвеног проблема.

*Методолошки оквир истраживања облика  
и учесталости електронског насиља међу  
децом основношколског узраста*

Предмет истраживања је улога васпитања и образовања у безбедном коришћењу нових технологија у процесу глобализације. Реч је о теоријско-емпиријском истраживању васпитања и образовања као чиниоца безбедног коришћења нових технологија код ученика основних школа. Циљ је истраживање појавних облика и учесталости електронског насиља над децом основношколског узраста и улоге васпитања и образовања у превенцији електронског насиља, као и утврђивање веза које постоје између одређених социодемографских карактеристика ученика основних школа, њиховог школског успеха и учесталости и појавних облика електронског насиља. Задаци истраживања су утврдити: а) да ли су ученицима V–VIII разреда доступне нове технологије; б) колико често ученици V–VIII разреда користе интернет; в) у које сврхе ученици користе интернет; г) да ли ученици знају да постоје опасности приликом коришћења интернета; д) ко је ученике упо-

зорио да постоје опасности приликом коришћења интернета; ђ) да ли је и у којој мери ученик добијао увредљиве, злонамерне или претеће поруке; е) коме је ученик пријавио да је добио увредљиве, злонамерне или претеће поруке; ж) да ли постоје значајне разлике у коришћењу нових технологија (поседовање мобилних телефона и компјутера, учесталост коришћења интернета, сврха коришћења, познавање опасности, добијање увредљивих порука и друго) у зависности од карактеристика ученика (пол, место становања, разред, школски успех ученика).

Емпиријским истраживањем *Појавни облици, учесталост и превенција електронског насиља над децом основношколског узраста* обухваћено је 200 ученика основних школа у Нишу и Гацином Хану (100 ученика од петог до осмог разреда Основне школе „Ратко Вукићевић“ у Нишу и 100 ученика Основне школе „Витко и Света“ у Гацином Хану). Подаци су прикупљени анкетаирањем и интервјуисањем ученика (октобра 2013. године) и обрађени су статистичким програмом за обраду података (SPSS). Од инструментата истраживања коришћен је посебно конструисан упитник за ученике основних школа V–VIII разреда.

### *Резултати истраживања – анализа и интерпретација*

У емпиријском истраживању испитивани су појавни облици и учесталост електронског насиља код ученика основних школа и улога васпитања и образовања у његовој превенцији. Стога је било неопходно да се, најпре, утврди да ли су *нове технологије (мобилни телефони, интернет) доступне ученицима основних школа, колико често ученици користе интернет и у које сврхе* (ради дружења, дописивања, телефонирања, посећивања форума и страница за „ћаскање“, играња игрица, посећивања страница посвећеним одраслима, писања свог блога, посећивања туђих блогова, тражења и коришћења забавних и занимљивих садржаја, стицања знања из било које области и писања домаћих задатака). Полазна претпоставка била је да ће ученици, којима су у већој мери доступне нове технологије и који је учесталије користе ради дружења, забаве или посећивања страница намењеним одраслима, посећивања и читања туђих блогова, бити више изложени њеном негативном утицају (у виду добијања увредљивих, злонамерних или претећих порука).



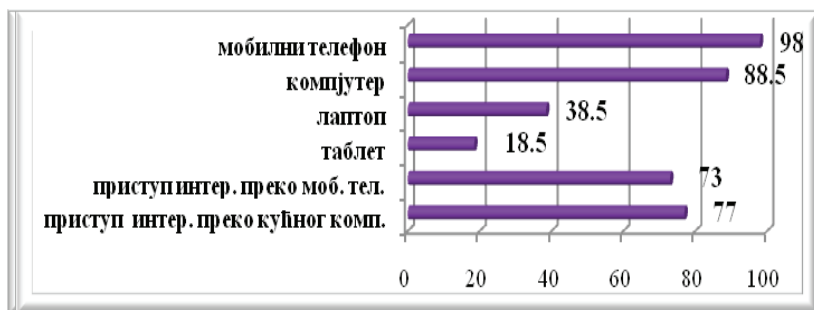
У другом сегменту истраживања испитивано је да ли су ученици упознати са могућим опасностима приликом коришћења нових технологија и ко их је упозорио на то да постоје различити облици електронског насиља (породица, школа, групе вршњака). Претпоставка ауторки била је да већа информисаност ученика о опасностима/ризицима, којима су изложени употребом нових технологија, доприноси њиховој безбедности приликом коришћења интернета и мобилних телефона. Наиме, пошло се од претпоставке да ће ученици који су упознати с опасностима и ризицима које носе нове технологије умети и да се заштите од њиховог негативног утицаја (лозинка, заштита личних података, одјава са свог налога и слично).

Посебан сегмент истраживања био је испитивање облика и учесталости електронског насиља (да ли је ученик добијао увредљиве, злонамерне или претеће поруке; да ли је неко звао другу особу или писао другој особи, а лажно се представљао у име неког ученика; да ли се неко ученику представљао као нека друга особа; да ли је неко слао програмске вирусе ученику; да ли је неко ширио неистине и увреде о ученику; да ли је неко користио налог ученика без његовог пристанка; да ли је неко постављао фотографије и снимке на којима је ученик против своје воље; да ли је неко слао ученику непристојне снимке и фотографије). Испитивано је и да ли постоји веза између социодемографских карактеристика ученика (пол, место становања, разред, школски успех ученика) и доступности и коришћења нових технологија (учесталост коришћења интернета, сврха, познавање опасности, учесталост појединих облика електронског насиља).

У последњем сегменту истраживања испитивана је учесталост пријављивања електронског насиља, као и начин реаговања („одговора“ на пријављено насиље) родитеља, наставника, стручног тима школе. Утврђивање њиховог превентивног васпитно-образовног деловања значајан је сегмент овог истраживања, јер се на тај начин посредно могло утврдити који су субјекти ангажовани у стварању адекватних услова за безбедно коришћење нових технологија, односно где је неопходна интензивнија активност у решавању овог актуелног друштвеног проблема.

*Доступност, учесталост и сврха коришћења  
нових технологија*

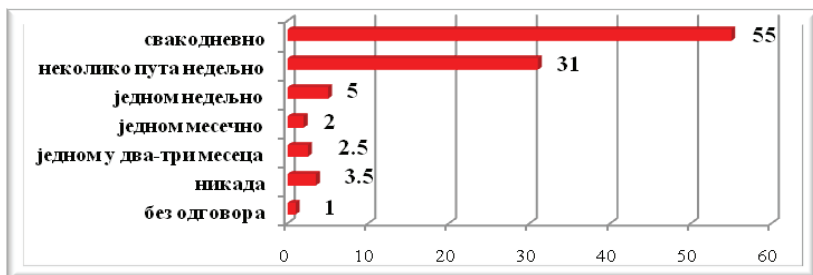
Да би се утврдила доступност нових технологија ученицима, која представља први сегмент емпиријског истраживања, постављено им је питање које се односило на то да ли имају мобилни телефон, компјутер, лаптоп, таблет, приступ интернету преко мобилног телефона и кућног рачунара. Резултати истраживања потврдили су полазне претпоставке да су већини ученика основних школа<sup>14</sup> доступне нове технологије (Графикон 2).



Графикон 2. Доступност нових технологија (%)

Мобилни телефон је доступан скоро свим ученицима (98%). На другом месту по учесталости је компјутер (88,5%), док је на трећем месту приступ интернету преко кућног рачунара (77%). Постављено је и питање учесталости коришћења интернета, ради добијања података о томе колико често ученици користе интернет (свакодневно, неколико пута недељно, једном недељно, једном месечно, једном у два-три месеца, никада).

<sup>14</sup> Узорак је чинило 108 ученица и 92 ученика, 45 V разреда, 53 VI разреда, 52 VII разреда и 50 VIII разреда, са довољним успехом (2), добрим (13), врло добрим (49) и одличним успехом (129), који живе у граду (99 ученика) и селу (101 ученик).



Графикон 3. Учесталост коришћења интернета (%)

Резултати истраживања (Графикон 3) показују да ученици у највећем броју свакодневно користе интернет (55%), потом да то чине неколико пута недељно (31%), док компјутер никада не користи веома мали број ученика (3,5%). Ученици основних школа представљају онај део популације који се налази у процесу формалног васпитања и образовања, међутим, они су у великој мери изложени и утицајима других агенаса социјализације. У складу с тим, било је неопходно сазнати у које сврхе ученици користе интернет. На тај начин могућа је не само идентификација интересовања ученика (Табела 9), већ и уочавање потенцијалних опасности приликом коришћења нових технологија.

Табела 9. Сврха коришћења интернета (%)

Интернет користим ради:	свакод.	често	ретко	никада
дружења (Facebook, Twitter)	40,5	30,5	15,0	13,5
дописивања електронском поштом (e-mail)	4,0	9,5	24,5	61,5
телеф. преко интернета (Скуре)	12,0	17,5	32,0	37,5
посећивања форума и страница за „ћаскање“ (chat-rooms)	5,0	6,5	14,0	73,0
посећивања страница посвећеним одраслима	5,5	3,5	9,0	81,0
посећивања и читања туђих блогова	3,0	6,5	20,0	68,5
писања свог блога	4,0	7,5	15,0	72,0
играња online игрица	18,0	28,0	34,5	19,0
тражења и коришћења забавних и занимљивих садржаја	13,5	33,5	25,5	26,0

читања или преузимања (download) новина/часописа	5,0	16,5	17,0	60,0
преузимања (download) софтвера	9,0	14,5	18,5	56,0
стицања знања из било које области	10,0	30,0	26,5	32,5
тражења садржаја који ми могу помоћи у изради домаћих радова	12,5	23,5	28,0	35,0

Када је у питању сврха коришћења интернета, ученици најчешће користе интернет ради дружења (Facebook, Twitter; свакодневно, 40,5% и често, 30,5%), потом ради играња online игрица (свакодневно 18% и често 28%) и тражења и коришћења забавних и занимљивих садржаја (свакодневно 13,5% и често 33,5%). Значајни су резултати истраживања који потврђују да ученици основних школа, поред дружења и забаве, имају и друге разлоге коришћења интернета, који се испољавају у виду проширивања или стицања знања из различитих области (свакодневно 10% и често 30%) и тражења садржаја који им могу помоћи у изради домаћих радова (свакодневно 12,5% и често 23,5%). Ученици најмање користе интернет ради посећивања и читања туђих блогова, писања свог блога и посећивања страница посвећеним одраслима.

Доступност и сврха коришћења нових технологија анализирани су у зависности од социдемографских карактеристика ученика (пол, место становања, разред, школски успех). Резултати истраживања показују да ученици у већој мери од ученица поседују кућне компјутере и таблете. Ученици, такође, у већој мери у односу на ученице користе интернет ради посећивања страница посвећеним одраслима, играња online игрица, преузимања софтвера, док ученице учесталије користе интернет ради тражења садржаја који им могу помоћи у изради домаћих радова.

Ученици из града у већој мери поседују лаптоп и имају приступ интернету преко кућног рачунара у односу на ученике који живе у селу. Ученици који живе у селу у већој мери користе интернет ради дописивања електронском поштом, стицања знања из било које области и тражења садржаја који им могу помоћи у писању домаћих радова, док ученици из града у већој мери кори-

сте интернет ради телефонирања (Skype), играња online игрица и преузимања софтвера.

Приступ интернету преко мобилног телефона у већој мери од осталих ученика имају ученици седмог и осмог разреда. Постоје значајне статистичке разлике и у погледу учесталости коришћења интернета у зависности од разреда који похађају ученици – свакодневно користе интернет најчешће ученици осмог разреда; Facebook највише користе ученици осмог разреда; електронску пошту (e-mail) користе у највећој мери ученици шестог и седмог разреда, а интернет ради телефонирања, преузимања софтвера, читања туђих блогова, стицања знања из било које области, писања домаћих радова најчешће користе ученици седмог и осмог разреда.

Ученици са врло добрим и одличним успехом у школи у већој мери имају приступ интернету преко кућног рачунара и чешће од осталих ученика користе интернет (свакодневно). Када је у питању сврха коришћења интернета, такође, постоје значајне статистичке разлике међу ученицима: Facebook, дописивање електронском поштом, посећивање форума и страница за „ћаскање“ (chat-rooms), посећивање страница посвећеним одраслима, посећивање и читање туђих блогова у већој мери заступљено је код ученика са довољним и добрим успехом, а тражење и коришћење забавних и занимљивих садржаја и стицање знања из било које области код ученика са врло добрим и одличним успехом.

Резултати истраживања указују на то да су ученицима доступне нове технологије (у највећој мери мобилни телефон и компјутер, а у најмањој мери таблет и лаптоп) и да их свакодневно или често користе ради дружења и забаве. Међутим, поред забавног, постоји и други, образовни модалитет коришћења нових технологија, који се испољава у виду стицања знања из различитих области, која су у функцији успешног савладавања школских задатака, али и активног учествовања у свакодневном животу. Истовремено, резултати истраживања потврдили су полазне претпоставке о постојању значајних разлика међу ученицима у доступности нових технологија и сврси њиховог коришћења у зависности од пола, места становања, разреда и школског успеха.

*Сагледавање опасности приликом коришћења  
нових технологија из угла ученика*

Други сегмент емпиријског истраживања односио се на могуће опасности/ризике приликом коришћења нових технологија, односно њихово препознавање од стране ученика основних школа. Познавање опасности истовремено претпоставља и адекватну заштиту ученика, односно превентивно деловање у функцији безбедног коришћења нових технологија. Стога је ученицима постављено питање да ли сматрају да постоје опасности приликом коришћења компјутера и мобилних телефона.

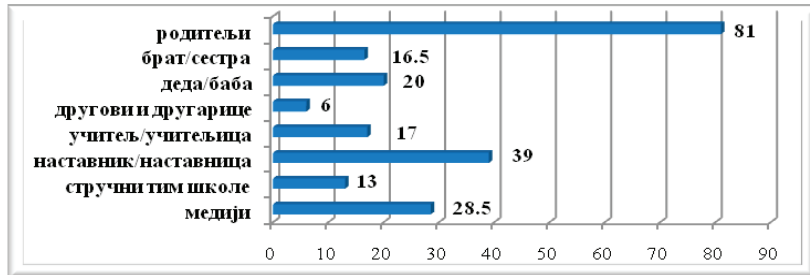
Табела 10. *Опасности приликом коришћења компјутера  
и мобилних телефона (%)*

Опасности:	да	не	не знам
могу негативно утицати на физички и психички развој деце	65,0	12,0	21,0
деца се мање баве спортом због коришћења интернета	74,5	18,5	6,5
омогућују лакше ширење гласина, оговарање и сплеткарење	60,0	13,5	24,5
постоје веће могућности злоупотребе личних података и нарушавања приватности	71,0	7,0	20,0
могу да се постављају странице са увредљивим садржајима на нечији рачун	77,0	5,5	14,0
деца су изложенија претећим и насилним садржајима	58,0	13,5	26,0
деца занемарују школске обавезе	58,0	23,5	16,0
деца проводе мање времена са родитељима	48,5	31,5	18,0
деца постају зависна од компјутера и мобилних телефона	75,5	10,0	10,5

Ученици основних школа у највећем броју сматрају да се опасности приликом коришћења компјутера и мобилних телефона најчешће испољавају у виду могућности да се постављају странице с увредљивим садржајима на нечији рачун (77%), као и штетних последица на њихово психофизичко здравље (деца

постају зависна од компјутера и мобилних телефона 75,5%, деца се мање баве спортом због коришћења интернета 74,5%, компјутери и мобилни телефони негативно утичу на физички и психички развој деце 65%). Истовремено, пажње вредни резултати истраживања су да више од половине испитаних ученика не зна за неке негативне стране коришћења компјутера и мобилних телефона, односно да 26% ученика не зна да су деца изложенија претећим и насилним садржајима, а да 24,5% ученика не зна да постоје могућности лакшег ширења гласина, оговарања и сплеткарења (Табела 10). Дакле, резултати истраживања показују да ученици основних школа нису у довољној мери упознати са широким спектром могућих опасности које се могу јавити приликом коришћења нових технологија.

Ради сагледавања васпитно-образовног утицаја породице, школе, вршњака и средстава масовног комуницирања у сфери безбедног коришћења нових технологија, ученицима је постављено питање ко их је упозорио да постоје опасности приликом коришћења компјутера и мобилних телефона.



Графикон 4. Ко је упозорио ученике да постоје опасности приликом коришћења компјутера и мобилних телефона (%)

Према одговорима ученика, родитељи су их у највећој мери упозорили на опасности приликом коришћења компјутера и мобилних телефона (81%). На другом и трећем месту по учесталости одговора ученика су наставници (39%) и средства масовног комуницирања (28,5%). Најмање су утицали на ученике другови и другарице (6%), стручни тим школе – психолог, педагог, социолог (13%) и брат/сестра (16,5) (Графикон 4).

Опасности приликом коришћења интернета сагледане из угла ученика и упозорења на опасности разматрана су у зависности од пола, места становања, разреда и школског успеха ученика. Ученице у већој мери у односу на ученике сматрају да постоје могућности злоупотребе личних података и нарушавања приватности коришћењем нових технологија. Када је у питању место становања, ученици који живе у граду у већој мери у односу на ученике који живе у селу сматрају да постоје могућности злоупотребе личних података приликом коришћења интернета и у већем броју од ученика са села сматрају да деца све више постају зависна од компјутера и мобилних телефона. Ученике који живе у граду у већој мери од ученика који живе у селу упозорили су на опасности приликом коришћења нових технологија другови/другарице, стручни тимови школе и средства масовног комуницирања. Ученици петог разреда у већем броју од ученика осталих разреда сматрају да постоје бројне опасности приликом коришћења интернета. Ученици са врло добрим и одличним успехом више од осталих ученика сматрају да нове технологије омогућавају лакше ширење гласина, оговарање, као и постављање страница с увредљивим садржајима. На опасности приликом коришћења компјутера и мобилних телефона ученике са довољним успехом углавном су упозорили родитељи, брат/сестра, баба/деда, а ученике с одличним успехом другови/другарице, учитељ/учитељица, наставник/наставница, стручни тим школе и медији.

Да су родитељи највише упозоравали своју децу на опасности може се делом закључити и на основу података приказаних у Табели 10, јер су ученици доминантно наглашавали штетно дејство нових технологија на психофизичко здравље деце. Ово се може схватити као резултат, са једне стране, родитељске бриге за здравље своје деце, али са друге стране, и као њихово недовољно познавање других опасности које су повезане са коришћењем нових технологија. С обзиром на то да резултати истраживања показују да ученици недовољно познају опасности које се испољавају у виду веће изложености претећим и насилним садржајима и лакшег ширења гласина, оговарања и сплеткарења, неопходно је веће ангажовање наставника и чланова стручних тимова школе (психолога, педагога, социолога) на овом пољу васпитно-образовног



деловања. Важан податак је да су ученици Основне школе „Витко и Света“ у Гаџином Хану, која нема стручни тим школе (има само психолога), у мањој мери упознати с опасностима приликом коришћења нових технологија у односу на ученике Основне школе „Ратко Вукићевић“, у којој стручни тим ради у пуном саставу. Стога се јасно осликава потреба већег васпитно-образовног ангажовања стручних тимова у школама у којима су оформљени и њиховог неодложног конституисања у школама у којима још увек не постоје, ради успешнијег превентивног деловања у сфери безбедног коришћења нових технологија.

### *Облици и учесталост електронског насиља*

Испитивање облика и учесталости електронског насиља код ученика основних школа био је трећи сегмент истраживања. Да би се дошло до релевантних података ученицима је постављено питање које се односило на то да ли добијају и у којој мери (често, повремено, никада) увредљиве, злонамерне или претеће текстуалне поруке (sms, e-mail), позиве, фотографије и видео поруке.

Табела 11. *Учесталост добијање увредљивих, злонамерних или претећих порука/позива (%)*

Да ли је ученик добијао увредљиве или претеће:	често	повремено	никада
текстуалне поруке (sms, e-mail)	2,5	9,5	85,0
позиве	4,0	12,5	80,5
фотографије	2,0	3,0	92,0
видео поруке	1,0	1,5	94,5

Ученици основних школа су у малом броју потврдили да добијају увредљиве, злонамерне или претеће позиве (често 4% и повремено 12,5%), текстуалне поруке (често 2,5% и повремено 9,5%), док знатно мање добијају увредљиве, злонамерне или претеће фотографије (често 2% и повремено 3%) и видео поруке (често 1% и повремено 1,5%) (Табела 11). Међутим, резултати истраживања који се односе на то шта се ученицима конкретно десило показују учесталије јављање негативних искустава у виду неодговарајућег представљања, слања вируса, ширења неистина и увреда о ученику и коришћења туђих налога.

Табела 12. *Негативна искуства ученика приликом коришћења нових технологија (%)*

Неко је:	често	повремено	никада
звао/писао, а представљао се као да си ти	4,5	10,0	84,5
тебе звао и писао ти, а представљао се као нека друга особа	8,5	18,5	72,0
теби слао вирусе	6,5	16,0	76,0
ширио неистине о теби и увреде	8,5	19,5	70,5
користи твој налог без пристанка	4,5	5,0	89,0
постављао фотографије и снимке на којима си ти, против твоје воље	2,5	6,5	89,5
теби слао непристојне снимке и фотографије	1,5	3,0	94,0

Резултати приказани у Табели 12 показују да се од свих наведених негативних искустава најчешће десило да је неко ширио неистине о ученицима и увреде (често 8,5% и повремено 19,5%). На другом месту је да се неко представљао ученицима као друга особа (често 8,5% и повремено 18,5%), а на трећем да је неко слао вирусе (често 6,5% и повремено 16%). Ученици имају најмање искуства која се односе на добијање непристојних снимака и фотографија (никада 94%) и постављање фотографија и снимака на којима су ученици, против њихове воље (никада 89,5%). Дакле, ученици основних школа сучинили су се и са негативном страном употребе нових технологија, јер су неки од њих често или повремено добијали увредљиве, злонамерне или претеће позиве и текстуалне поруке. Осим тога, дешавало се да често или повремено неко шири неистине о њима и да им се представља као нека друга особа, односно да скрива свој идентитет.

Учесталост добијања увредљивих или претећих порука, фотографија, позива и одговори на питање да ли се десило да је неко постављао или слао увредљиве фотографије и слике или снимке против воље ученика анализирани су у односу на пол, место становања, разред и успех ученика. Резултати истраживања у зависности од пола показују да су ученици у већем броју у односу на ученице добијали увредљиве или претеће фотографије. Истовремено се ученицима чешће дешавало да је неко постављао фотографије и снимке на којима су они, без њихове воље, и да им је неко слао непристојне слике и фотографије.

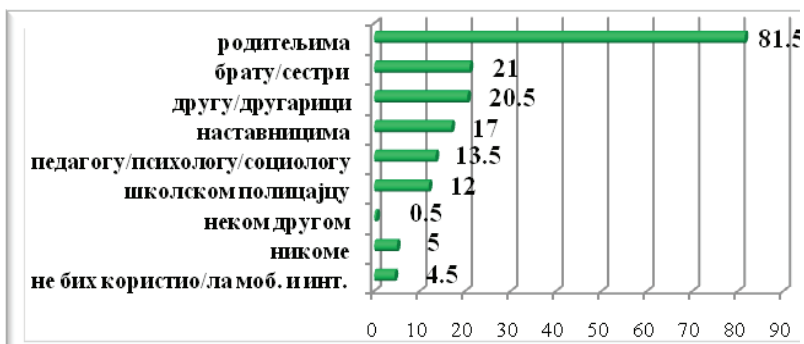
Постоје статистички значајне разлике и у одговорима ученика с обзиром на место становања, разред и школски успех. Ученици који живе у селу у већем броју су добијали увредљиве текстуалне поруке од ученика који живе у граду. Када је у питању разред који похађају ученици и да ли се десило да се неко представљао као нека друга особа и да је слао вирусе, ученици осмог разреда у већој мери у односу на ученике осталих разреда имају оваква негативна искуства. У већем броју од осталих ученика увредљиве или претеће текстуалне поруке, фотографије и позиве добијали су ученици са врло добрим успехом. Са друге стране, ученицима са довољним и добрим успехом се више пута од осталих ученика десило да се неко представљао и звао/писао као да је то чинио сам ученик и да је неко звао и представљао се као нека друга особа, а ученицима са добрим успехом се више пута него осталим ученицима десило да је неко постављао фотографије и снимке против њихове воље.

Анализом података утврђено је да постоји статистички значајна веза између учесталости упозорења наставника/стручног тима и добијања увредљивих или претећих текстуалних порука, позива и фотографија. Ученике које су наставници или чланови стручног тима чешће упозоравали да постоје опасности приликом коришћења интернета у мањој мери су од осталих ученика добијали увредљиве и претеће текстуалне поруке, позиве и фотографије.

Према резултатима истраживања, негативну страну коришћења нових технологија (добијање увредљивих или злонамерних текстуалних порука, позива, фотографија) у већој мери упознали су ученици од ученица, ученици који живе у селу, похађају осми разред и постижу довољан, добар или врло добар школски успех. С обзиром на то да су ученици са села у мањој мери од ученика из града упознати од стране стручног тима с опасностима и ризицима приликом коришћења нових технологија и да чешће од ученика из града добијају увредљиве поруке, позиве или фотографије, може се потврдити превентивни значај васпитно-образовног деловања школе.

## Пријављивање електронског насиља и друштвена реакција

Ради потпунијег сагледавања начина решавања проблема у вези с електронским насиљем над децом основношколског узраста, у истраживању је посебна пажња усмерена на пријављивање добијања увредљивих, злонамерних или претећих порука. Ученицима је постављено питање коме су пријавили да су добили увредљиве или претеће поруке или коме би пријавили уколико би им се тако нешто догодило (Графикон 5). Друго постављено питање у овом, четвртном, сегменту истраживања односило се на друштвену реакцију и интервенцију (појединца или друштвене групе) када су ученици пријавили да су доживели неки облик електронског насиља.



Графикон 5. Коме је ученик пријавио или коме би пријавио да је добио увредљиве или претеће поруке (%)

Према резултатима истраживања, ученици су најпре родитељима пријавили (или би пријавили) појаву неког облика електронског насиља путем интернета или мобилних телефона (81,5%). На другом месту по учесталости одговора ученика су браћа/сестре (21%), а на трећем другоци/другарице (20,5%). Најмање заступљени одговори су: неком другом (0,5%), школском полицајцу (12%), стручном тиму школе (психолог, педагог, социолог) (13,5%) и наставницима (17%). Није занемарљив број одговора ученика да се никоме нису обратили (или да се не би обратили) уколико доживе неко негативно искуство приликом ко-

ришћења нових технологија (5%). Уколико се овом процентуалном износу прикључе одговори ученика да после лошег искуства нису више користили (или не би користили) мобилне телефоне и интернет (4,5%), може се констатовати да је код сваког десетог ученика основношколског узраста изражена *пасивна стратегија реаговања* на појаву неког облика електронског насиља.

Оваква дистрибуција одговора ученика, поред осталог, указује и на недостатак комуникације и разумевања на релацији ученик–школа (стручни тим школе, наставници), што је сигнал да је потребна ефикаснија и неодложна интервенција на овом пољу васпитно-образовног деловања школе. Наиме, ученици немају довољно поверења у школско окружење, односно не верују да постоји могућност решавања проблема у вези с електронским насиљем у школском окружењу. Више верују члановима својих породица, сматрајући да они најефикасније могу решити њихов проблем. Међутим, решавање проблема у вези са добијањем увредљивих или претећих порука у породичном окружењу се најучесталије одвија „враћањем истом мером“ или претњом физичким насиљем (уколико је „починилац“ познат), а знатно ређе пријављивањем полицији. Овај облик реакције на електронско насиље не прекида појаву насиља, већ само наставља „ланац“ насиља – *стратегија продужавања или размене насиља*. Стога је васпитно-образовно деловање школе у области безбедног коришћења нових технологија (интернета, мобилних телефона) све неопходније, што подразумева конципирање, конституисање и примену – *активне васпитно-образовне стратегије*. Активна васпитно-образовна стратегија подразумева одговарајућу друштвену реакцију у случају електронског насиља и обухвата низ активности од стране компетентних стручњака у школском и ваншколском окружењу: 1) разговор с учеником, подршка и уверавање ученика да је поверавањем поступио исправно; 2) упознавање ученика и родитеља с опасностима које се могу јавити приликом коришћења нових технологија и давање упутстава како да се оне избегну; 3) саветовање ученика да не одговарају на провокативне и увредљиве поруке, али ни на позитивне поруке (које садрже комплименте, предлоге и обећања) уколико не познају пошиљаоца; 4) подстицање сигурности и ублажавање емоционалних реакција ученика;

5) помоћ ученицима у прекидању „ланца“ насиља и саветовање ученика да промене број мобилног телефона, e-mail адресу и да напусте „ризичне“ интернет странице; 6) стручну помоћ у стицању знања (из информатике) и коришћењу компјутерских програма за блокирање и филтрирање нежељених порука; 7) саветовање ученика да сачувају све информације важне за истрагу; 8) пријаву насиља полицији; 9) евалуацију ефеката превентивних мера (облици и учесталост насиља након спровођења мера).

Електронско насиље може имати трајне последице на ментално здравље ученика, социјализацију, као и на квалитет међуљудских односа. Због тога породица, школа и друштво у целини морају озбиљним сагледавањем ове проблематике и коришћењем позитивних искустава других актера да предузму одговарајуће превентивне активности. Локалне заједнице до сада нису понудиле успешан модел за решавање проблема насиља. Један од разлога је што изостаје добра комуникација и координација на релацији ученик–родитељ–наставник–психолог–педагог–социолог–директор–лекар–социјални радник–полиција. Због тога су учестили апели просветних радника, родитеља и јавности уопште за што ефикаснијом реакцијом државе и друштва по овом питању.

#### *Улога школе у превенцији електронског насиља и безбедном деловању у cyber простору*

Презентовани резултати емпиријског истраживања електронског насиља над децом основношколског узраста упозоравају да је ово насиље све присутније, а да су облици испољавања све разноврснији. Такође указују на то да васпитање и образовање доприносе (и могу у већој мери допринети) безбедном коришћењу нових технологија. Ученици који знају да постоје опасности приликом коришћења нових технологија, ученици с одличним успехом и ученици које су наставници и чланови стручног тима школе (психолог, педагог, социолог) упозорили на опасности приликом њиховог коришћења у мањој мери су добијали увредљиве и претеће текстуалне поруке, фотографије и позиве од осталих. Веома је значајна улога породице и школе у стицању знања и развијању вештина за безбедно коришћење нових технологија. Успешан мо-

дел за решавање проблема електронског насиља је континуирана комуникација и координација на релацији ученик–родитељ–наставник–психолог–педагог–социолог–директор школе. Правовремено васпитање и образовање за активну социјалну одговорност, како према себи, тако и према другима, основа је нормативног понашања и могућности спречавања антисоцијалних појава.

Препознавање проблема насиља у школској и ваншколској средини и сагледавање детерминанти које утичу на појаву његових различитих облика може значајно допринети адекватној друштвеној реакцији и интервенцији, а посебно интензивирању превентивног деловања. Насиље има огромну „социјалну цену“, тако да је његова превенција кључни задатак васпитања и образовања за живот у демократском друштву.

*Превенција насиља* (у било ком облику) јесте *први ниво* приступа решавању овог актуелног друштвеног проблема. Превентивне активности спроводе се у интересу подизања нивоа свести и осетљивости за препознавање насиља и дефинисање мера за заштиту од насиља и стварање и неговање климе прихватања, толеранције и уважавања личности њиховом практичном применом. Васпитно-образовне мере спроводе се с циљем да деца и млади људи формирају моралне ставове и упознају се са важећим правним нормама и санкцијама (правна социјализација личности). Превентивне мере школе у функцији безбедног деловања у *cyber* простору односе се на развијање свести о опасностима које доносе нове технологије и могућностима адекватне заштите, а које подразумевају примену претходно наведене активне васпитно-образовне стратегије. На тај начин ученик се у школи упознаје са својим грађанским правима и обавезама, развија одговорност пред собом и социјалним окружењем за сопствене поступке и способност усклађивања сопственог деловања са постојећим законодавством (понашање у складу са правним нормама). Тако се образују самосвесни и одговорни грађани, који поштују друге људе без обзира на разлике и који су спремни да спрече сукобе или да их разреше ненасилним средствима.

Поред тога што се ученици припремају да препознају и избегну опасност у реалном свету, веома је значајно да науче да преузму одговорност за своје понашање и последице одређених

поступака и у виртуелном простору. Уместо забране да не дају личне податке, важно је да ученици науче како да осигурају приступ тим подацима. За безбедно коришћење интернета важно је да ученици знају да не би требало да: откривају своју лозинку; дају информације о свом идентитету (своје име и презиме, име и презиме родитеља, број телефона, кућну адресу, радно место родитеља, назив школе) ни у chat-rooms, нити e-mailom, некоме кога лично не познају, јер то може бити и особа с лошим намерама; прихватају поклоне у замену за адресу или неку другу информацију, јер давање чак и минималних информација може омогућити непознатој особи да пронађе место становања ученика и ако има лоше намере може то искористити за узнемиравање; настављају разговор због којег се осећају нелагодно или који постаје превише личан и организују сусрете с неким с ким су се упознали путем интернета без знања родитеља; шаљу своје фотографије путем интернета, јер се не зна шта ће друга особа учинити са њима – фотомонтажа, дечја порнографија.

У оквиру превентивних активности веома је важно објаснити деци и младим људима и како да се заштите у ситуацијама када путем интернета наиђу на узнемирујући садржај или непримерене понуде. Безбедност у коришћењу нових технологија може се посматрати као физичка и психичка. Ради *физичке безбедности* неопходно је упозорити ученике да никада: не остављају личне податке на интернету; не означавају своје кретање на интернету (нпр. путем „статуса“ на Facebook-у); не снимају своје шифре на јавном компјутеру, јер неко може да приступи њиховом налогу и да се лажно представи другом лицу у њихово име; не договарају виђање преко интернета са непознатима и да се увек одјаве са свог налога (Facebook, e-mail). *Психичка безбедност* може се остварити упозоравањем ученика да уколико наиђу на неприкладан и непријатан садржај одмах затворе Интернет претраживач и обавесте неког старијег (да би им дао савет како да поступе у таквим ситуацијама) и да не сплеткаре преко интернета, јер интерна шала може да буде доступна свима и да на тај начин многи буду повређени. Ученицима је неопходно објаснити да не сносе кривицу уколико добију поруке узнемиравајућег садржаја и постану жртве електронског насиља, већ да насиље пријаве, пре свега ро-



дитељима, а затим наставницима и стручном тиму школе. Улога родитеља, наставника и стручног тима школе је да контактирају провајдера интернет услуга и полицију и да саветују ученике да не одговарају на насилне, претеће или сумњиве поруке и да сачувају такве поруке као евентуални доказ. Родитељи често, због ужурбаности свакодневног живота, бројних обавеза и проблема, не посвећују деци довољно пажње, тако да не знају у потпуности на који начин њихова деца проводе слободно време. Због тога је потребна добра комуникација између родитеља и школе. Наставници и стручни тим школе би требало да упозоре родитеље уколико дође до промене у понашању ученика како би се на време реаговало, јер већа пажња родитеља и јасно постављена правила могу допринети сигурности деце и мањој вероватноћи да ће се дете наћи у потенцијално опасној ситуацији.

Један од облика превенције насиља у нашој земљи је *По-себни протокол за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама*, који садржи систем индикатора за идентификовање појава које потенцијално могу да доведу до насиља. У Протоколу је наглашена узрочно-последична веза између превентивних и интервентних активности. Док, са једне стране, добро осмишљене, свеобухватне превентивне активности, засноване на принципу укључености свих, смањују потребу за интервентним активностима, са друге стране, доследно спровођење програма интервенције, са праћењем ефеката, условљава планирање превентивних активности. Протокол укључује и места на којима се размењују информације – за подизање свести, идентификацију заједничких циљева, процену и праћење ситуације (Калезић-Вигњевих и сарадници, 2007). Постоје јасна правила која се примењују након насиља, као и одговарајуће казне и васпитне мере. Интервентне активности у оквиру Протокола подразумевају покретање и спровођење поступака и процедура реаговања у ситуацијама насиља. У оквиру овог програма постоји *Тим за заштиту деце од насиља* чија је улога саветодовни рад са децом и родитељима, сарадња са другим институцијама (МУП-ом, центром за социјални рад и здравственим службама), обука запослених у установи, координација израде и реализације програма заштите ученика од насиља,

организација консултација у установи и процена нивоа ризика за безбедност ученика, припрема плана наступа установе пред јавношћу и медијима и извештавање стручних тела и органа управљања. Активности у случају појаве насиља спроводе се: 1) *на нивоу школе* – обавештавање родитеља, предузимање заштитних и законских мера, пружање подршке, оснаживање и саветовање; 2) *у сарадњи са надлежним службама* – здравственом службом, центром за социјални рад, МУП-ом<sup>15</sup>.

Родитељи и стручњаци који раде са децом често се питају да ли се електронско насиље правно санкционише и коме би требало да пријаве овај облик насиља. С обзиром на то да поступци у којима нека особа на било који начин угрожава децу и младе људе законски нису допуштени сваки облик електронског насиља над њима сматра се кажњивим делом. У таквим ситуацијама неопходна је друштвена интервенција. *Друштвена интервенција* је *други ниво* приступа решавању проблема електронског насиља, који подразумева скуп поступака у ситуацијама када се десио неки облик насиља. Са једне стране, друштвена интервенција омогућава ублажавање последица насиља, при чему велику улогу имају чланови стручног тима школе (психолог, педагог, социолог), наставници, као и директор школе, а са друге стране, обухвата континуирани рад на преваспитању (психолог, педагог, социолог и социјални радник) и кажњавању починиоца насиља (полиција). Важно је да се јасно покаже да насилничко понашање није допуштено, да се не толерише, да постоје јасна правила понашања која се не смеју кршити, да се доследно инсистира на њиховом поштовању и да се кршење утврђених и дефинисаних правила понашања увек санкционише (прекршај–санкција).

Дакле, васпитање за социјалну одговорност представља полазну основу за спречавање насилничког понашања, а интензивирање васпитно-образовног (превентивног) деловања школе, наставника и стручних тимова, једна је од могућих стратегија за решавање овог значајног друштвеног проблема.

---

<sup>15</sup> Опширније о проблему насиља у школи видети у: Милошевић и Марковић Крстић, 2009: 359–373.

## **Хуманистичка димензија образовања и култура мира у контексту савремених друштвених промена на Балкану из перспективе студентске омладине**

*Једино широко хумана култура може модерним друштвима  
дати грађане који су јој потребни.*

Емил Диркем

Друштвена превирања и трансформација привредних система у Србији, Македонији и Бугарској одразиле су се на све све сфере друштвеног живота у овим земљама. Потенцирање вредности потрошачког друштва, са једне, и велики број незапослених и социјално угрожених лица, са друге стране, доводе до социјалне аномалије и моралне деградације. Губитак поверења личности у способност државног система да јој обезбеди достојан социјални статус и заштиту интереса утичу на појаву деструктивне активности појединаца и група. Све је израженије отуђење људи, а осећање несигурности и неизвесности у погледу сопствене будућности део су свакодневног живота. Социјални конфликти, корупција, криминал, пад животног стандарда, висока стопа незапослености, непознавање суштине демократских вредности утичу на начин мишљења и понашања, пре свега младих људи. Виртуелни свет постаје доминантан, а „нове технологије стварају нове 'менталне димензије стварности' и нову 'визуелну културу' која поприма специфична обележја. За разлику од реалног света и његових физичких својстава, настаје универзум заснован на новом схватању простора, времена, комуникације и социјалног општења. У њему се губе просторне и временске границе, па и културна и социјална дистанца између људи, али настају нови модели културе који развијају нову матрицу социјалног живота и нове системе вредности који одређују начин мишљења и понашање појединаца“ (Даниловић, 2011: 94–95). У таквим околностима неопходно је да се у васпитно-образовном процесу утиче на формирање система вредности младих људи и да им се укаже на пут ка хуманијем друштву. Стога је неопходно образовање које

доприноси међуљудском разумевању, развијању солидарности и поштовању разноликости.

Образовање има посебну одговорност у изградњи узајамно прожимајућег мултикултурног друштва и стварању новог хуманизма који придаје важност познавању и поштовању култура и културних вредности различитих народа. Наиме, на темељу познавања и разумевања „других“ и њихове културе могуће је и остварење светског мира. „Осећај заједничких вредности и заједничке судбине је заправо темељ на којем се мора заснивати и било који облик међународне сарадње. И ма колико то можда утопијски звучало, у новом веку утемељеном на дискурсу друштва знања, педагошки посленици се морају, и својом визијом и својом мисијом, усмерити према циљу вођења света ка већем узајамном разумевању, јачем осећају одговорности и дубљој солидарности, као и прихватању духовних и културних разлика“ (Кнежевић-Флорић, 2006: 210).

Образовање у духу толеранције и поштовања других људи предуслов је демократије и развијања културе мира. Оно „треба да промовише културни плурализам у току читавог живота појединаца представљајући га као извор богаћења читаве људске врсте: расне предрасуде, које су узрок насиља и искључивања из друштвене заједнице, треба потући разменом информација о историји и вредностима различитих култура“ (Делор, 1996: 51–52). Образовање у контексту учења за заједнички живот све више постаје кључни чинилац друштвеног и хуманистичког развоја који доприноси међународном разумевању и сарадњи. Упознавање младих људи у васпитно-образовном процесу са вредностима, ставовима и обрасцима понашања који се односе на мир као предуслов заједничког живота, као и са културним вредностима других народа, представља темељну основу за развијање културе мира.

Живот у технички оријентисаном свету намеће потребу промишљања хуманизације људских односа и улоге васпитно-образовних институција у настојању да се друштво учини хуманијим. Поред изграђивања професионално компетентне личности важно је изградити и социјално одговорну личност. Каква је улога васпитно-образовних институција у томе питање је које у по-

следње време заокупља пажњу научника и стручњака, али и шире јавности. Сведоци смо бројних проблема у систему васпитања и образовања младе генерације на Балкану насталих као последица економских, политичких и демографских промена, које су протеклих деценија захватиле ове просторе. „Балканска друштва, за разлику од друштава развијеног светског центра, живе у различитом друштвеном времену и налазе се пред различитим развојним и еманципаторским задацима. Савремени Балкан, а посебно простор бивше Југославије, у знаку је постконфликтне трауматичне ситуације [...] У овом контексту у процесу транзиције балканских друштава модел просветитељства овде је замењен моделом тржишног фундаментализма, који је отворио процес разарања друштва, демонтаже социјалне државе и довео до културне и социјалне аномије“ (Митровић, 2009: 204–205).

Да ли образовање у процесу транзиције и друштвених превирања може да одговори на изазове технички оријентисаног света, да припрема за рад, тржиште и конкуренцију и да истовремено развија хуманистичке односе, који се базирају на слободи, једнакости, правди, уважавању културне различитости и сарадњи? Да ли и у којој мери високо образовање одговара овим захтевима? У складу с постављеним питањима у фокусу анализе налази се допринос образовања развијању културе мира, вредновање доприноса школског система развијању способности за толерантно опхођење према другима, као и заступљеност појединих наставних метода и метода учења у универзитетској настави, ради уочавања и промишљања домета у хуманизацији универзитетске наставе и учења. С обзиром на то да се истраживањем обухваћена студентска омладина у Србији (Универзитет у Нишу), Македонији (Универзитет у Битољу) и Бугарској (Универзитет у Великом Трнову) и сама налази у транзицији (прелаз у свет одраслих), живи у „друштвима у превирању“ и у свету пуном противуречности, поставља се питање на који начин она сагледава улогу образовања у остваривању мира (политичке стабилности) на Балкану.

Образовање у контексту културе мира на Балкану из угла студентске омладине сагледано је преко процене: *могућег доприноса појединих чинилаца* (међу којима и васпитања и образовања младе генерације за мир) *развијању мира* (политичкој стабил-

ности на Балкану), *доприноса образовања/школског система усвајању знања и развијању способности за толерантно и ненасилно опхођење према другима*, као и *доприноса наставних метода развијању хуманистичких односа*. Резултати истраживања који се односе на студентско сагледавање *узрока сукоба на Балкану* (сукоби различитих религија, непознавање културе суседних народа, „ратничка култура“ балканских народа) индиректно упућују на виђење *путева превазилажења разлика и конфликта* међу балканским народима, односно на могућности државног (стручњаци, војска, влада и парламент) и личног ангажовања (члан или активист удружења/организација које се баве социјалним питањима, удружења у области васпитања и образовања, студентских удружења, политичких странака или група, удружења за заштиту људских, женских и мањинских права, мировних и антиглобализацијских покрета) у циљу решавања проблема мирним путем. Овакав приступ истраживању модалитета развијања културе мира на Балкану омогућава сагледавање неких чинилаца развоја, при чему се полази од претпоставке да студентска омладина образовању придаје посебан значај.

### *Морално васпитање и хуманистичка концепција васпитања и образовања у контексту културе мира*

Морално васпитање може се схватити као процес стицања знања о моралним нормама и као процес усвајања моралних норми и вредности и развијања моралног понашања. Садржај и циљ моралног васпитања одређени су моралним нормама које постоје у одређеном друштву. С. Јукић (2003: 384) указује на то да је у основи сваког васпитања образовање, па сходно томе издваја седам задатака моралног васпитања. Први задатак моралног васпитања је *васпитање у духу хуманизма*. Хуманизам се огледа у позитивним односима међу људима и то кроз бригу о другом човеку, пријатељство међу људима, солидарност, поверење и уважавање. Такође се односи на борбу човека за људска права. Деца могу постати хумана уколико имају примере хуманог понашања и хуманог односа према људима у породици, школи и друштвеној средини јер се хуманизам учи. Други задатак моралног васпитања је *припремање за породични живот*. Та припрема се односи на формирање представа о љубави, о хуманим односима међу

половима, о браку и породици, о међусобним односима у породици, правима и обавезама појединих чланова породице итд. Трећи задатак је *припремање за друштвени живот*. Та припрема се остварује путем учења кроз непосредно учешће субјеката у процесу одвијања различитих облика друштвеног живота. Четврти задатак је *васпитање у духу патриотизма*. Реч је о темељном познавању (образовању), прошлости и садашњости свога народа. Садржаји морају бити засновани на истинитим чињеницама. Пети задатак је *васпитање у духу интернационализма*. Односи се на формирање појмова о другим народима и државама. Из тога произлази потреба за солидарношћу међу народима. Такође је реч о образовању – стицању знања о различитим народима и њиховим државама и, на основу тога, формирању одређених уверења и ставова. Шести задатак је *формирање позитивног односа према раду*. Свака индивидуа је од малих ногу укључена у процес рада у породици, школи или друштвеној средини. У том процесу формирају се радне навике, култура рада, савесност, марљивост, истрајност, доследност, одговорност, посебно ако на томе инсистирају родитељи и наставници у школи. И у овом случају је реч о образовним садржајима који се уче, вежбају и тако формира позитиван однос према раду. Седми задатак је *формирање позитивног односа према материјалним и духовним вредностима*. Млади људи би требало да сазнају чему све служе одређена материјална и духовна добра, да их користе и да сами осете њихову потребу. Тако ће се према њима изграђивати позитиван однос.

У настојању да се реше проблеми моралног развоја и васпитања примењивани су различити „модел“ моралног васпитања, који представљају схватање (теорију) о моралном развоју, као и стратегије за подстицање моралног развоја и покушаје да се боље разуме и у пракси спроведе морално васпитање: модел Џона Вилсона (*John Wilson*), Пројекат школског савета за морално васпитање у В. Британији, Колбергов модел (*Lawrence Kohlberg*) у САД и Хуманистички модел (*Robert Hall and John Davis*).

У сложеном процесу васпитања и образовања, поред стицања знања и преношења научних, културних и других цивилизацијских тековина, преносе се и одређени социјални захтеви у погледу норми заједничког живота и деловања, као и вредности, значајне како за појединца, тако и за друштво у целини. Морално

васпитање је у основи хуманистичке концепције васпитања и образовања и кључна је компонента хуманистичког развоја друштва.

*Култура мира* је „онај део опште културе који обухвата вредности, уверења, ставове, симболе, склоности и обрасце понашања у односу на мир као услов заједничког живота, тј. на остваривање свеопште планетарне безбедности, као услова опстанка и развоја глобалног друштва, региона, појединих држава и појединаца на планети Земљи“ (Ахарони, 2003: 499). Мултиетничност у образовању је темељни чинилац успостављања нове равнотеже снага у глобализирајућем друштву и сарадње међу народима ради остваривања заједничких циљева и развијања културе мира (Мајор, 1991: 80). Дакле, постоји уска повезаност мултиетничког образовања и културе мира, јер упознавање и уважавање других култура и културних идентитета доприноси решавању спорова и конфликта мирним путем, а тиме се повећавају и могућности развијања културе мира.

Мир је највиши циљ коме се тежи, а култура мира је нова (културна) политика која делује тако да подстиче актере да решавају спорове и проблеме мирним путем, а не насиљем и ратом, односно да у свом друштвеном деловању користе мирољубива средства (дијалог, преговарање, компромис). Проблемима васпитања за мир и толеранцију међу народима бави се *педагогија мира*<sup>16</sup>. Она је посредник између теорије (истраживања мира и конфликта) и праксе (мировног васпитања и образовања). Развијање нових модела учења доприноси анализирању конфликта и правилном опхођењу према насиљу на личном, друштвеном и међународном нивоу. Развој педагогије мира одвијао се у фазама: првој, која се историјски везује за крај Другог светског рата и која се одликује индивидуалистичким приступом (индивидуалистичко-идеалистичка педагогија мира), а изражава се ставом „рат почиње у главама људи“; другој, коју карактерише политичко-научни приступ, према коме се рат схвата као политички проблем интернационалног система и трећој фази, која је била у знаку превазиђеног конфликта између Истока и Запада.<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> Норвешки истраживач мира и конфликта Johan Galtung убрјаја се међу најпознатије заступнике ове научне области.

<sup>17</sup> Шире о овоме видети на сајту: <http://www.dadalos.org> (приступ: април 2014).



Педагогија мира је усмерена на проучавање васпитања и теоријски умерена васпитање за мир и толеранцију које доприноси оспособљавању појединаца за одговорно и ненасилно понашање, односно развијању способности да препознају узроке рата и насиља и да иступају против њих. Основна претпоставка педагогије мира је да се такво понашање може *учити* и *научити*. Дакле, она изучава „закономерности организације делатности, самоорганизације и самоопредељења ученика који се васпитавају у вези са реализацијом социјално-културних вредности толеранције и трпељивости у социјално-културним односима између људи“ (Ансимов и Глазачев, 2003: 788).

Светска организација за образовање, науку, културу и комуникације (УНЕСКО) у свом Извештају о образовању за 21. век (Делор, 1996) представила је концепт образовања у којем мировно васпитање има важну улогу. Истакнута су четири стуба васпитања: учење за знање, учење за рад, учење за заједнички живот, учење за постојање и њихови циљеви. Посебан нагласак стављен је на учење за заједнички живот (научити живети заједно, односно учествовати и сарађивати са осталима у свим хуманим делатностима). Васпитање и образовање се стога могу сматрати значајним чиниоцима који постепеним откривањем „другог“, развијајући свест о „другима“, о постојећој међузависности и изазовима која она са собом носи, доприносе решавању конфликта мирним путем. „УНЕСКО ће у најдубљем смислу речи послужити развоју мира и узајамног разумевања међу људима сарадњом у вези са развојем образовања као средства за развој разумевања, умећа заједничког живљења, слично становницима једног села каква треба да постане ова наша планета, на добробит будућих генерација. Управо то ће бити допринос култури мира“ (Делор, 1996: 27–28).

Најважнији задатак образовања у етнички разноликој Европи је васпитање за мир, толеранцију, мирно решавање конфликта, развијање добрих и пријатељских међуетничких односа, сузбијање стереотипа који су базирани на етничкој и верској припадности. У том смислу, „Савет Европе огромне наде полаже управо у иренички задатак образовања, васпитање за мир, едукативну утопију о ненасилности која спада у политику саздану на паци-

фикацији света“ (Ненадић, 1997: 10). Задатак васпитања и образовања је да се, усмеравањем и прихватањем иреничких вредности, избегну конфликти, сукоби (ратови) и деструкција и изградe мирољубиви односи међу људима. Уместо старих образовних парадигми које се заснивају на локалним етничким вредностима и другим фолклорним одређењима на сцену ступају нови образовни обрасци који полазе од међународних, глобалних и плуралистичких садржаја. Тако су учестали позиви да се у односу на ограничена национална одређења прихвати заједнички европски културни простор као узвишенија судбина (Ненадић, 1997: 11). Прихватање европског културног простора претпоставља да културне особености треба да дају снагу универзалном, а вредности универзализма важиле би за све припаднике друштва.

Важна улога у афирмацији културе мира приписује се васпитно-образовним институцијама, јер преко одређених наставних предмета и садржаја, пружају младим људима могућност упознавања других култура и ставова других религиозних и етничких група, уз очување и неговање националних обележја и вредности. Због тога се посебан значај придаје васпитно-образовном процесу и младој генерацији као друштвеном актеру који може својим интегративним деловањем да изграђује путеве поверења и сарадње међу народима. „Велику улогу и одговорност у промоцији идеја и вредности културе мира имају интелектуалци, наука, универзитет, који својим истраживањима али и хуманистичком мисијом, могу помоћи изграђивању модерне концепције развоја и демократске интеграције Балкана, као и афирмисању вредности и принципа културе мира међу балканским народима“ (Митровић, 2008: 83). Промовисање толеранције и културне различитости кроз континуирани и усмеравани систем васпитања и образовања један је од путева развијања здравог, отвореног и демократског друштва. Образовање тако постаје есенцијално оруђе за остваривање мира, демократије и људских права у земљи и на међународном нивоу.

Квалитет образовања, његови циљеви и задаци детерминисани су нивоом развоја друштва и социокултурним контекстом у коме се одвија васпитно-образовна делатност. Транзицијски друштвено-економски контекст Србије, Македоније и Бугарске

карактеришу друштвени проблеми који дају свој печат васпитно-образовном процесу (транзиција у образовању) и понашању младих људи. „Транзиција у образовању обухвата значајне промене појединих елемената система образовања којима се школски систем прилагођава захтевима друштвене транзиције, економским, политичким и социјалним променама у друштвима постсоцијалистичког типа. Како је друштвена транзиција отворен процес, подложен међународним утицајима, то су и промене у образовању део међународне сарадње и интеграције“ (Ивановић, 2006: 73–74).

Циљеви, задаци и квалитет образовања, као и принципи на којима ће се заснивати васпитање и образовање детерминисани су нивоом развоја друштва и социокултурним контекстом у коме се одвија васпитно-образовна делатност. За остваривање хуманистичких циљева друштвеног развоја неопходно је да хумани садржаји буду интегрални део васпитања и образовања младих генерација на свим нивоима образовања. *Хуманистичко васпитање* везује се за општи принцип хуманизма, односно за став да су људски развој, његова добробит и достојанство крајњи циљеви човековог мишљења и деловања. Према Јовановићу и Вучинићу у хуманистичкој концепцији васпитања полази се од става да је васпитаник непоновљива, посебна и јединствена личност и да је стога неопходно уважавање његове индивидуалности и његових потенцијала, вредности и схватања. Васпитни процес је максимално оријентисан на развој специфичних особености сваког појединог васпитаника. Појединац се васпитањем и самоваспитањем развија, самореализује и оплемењује како би постао одговоран, креативан и стваралачки субјект, а сам процес васпитања заснива се на поштовању, уважавању, поверењу и међусобној сарадњи (2013: 2–3).

Заступљен је велики број *педагошких принципа* који се могу класификовати у три групе: (1) прву групу чине они који одређују општу концепцију хуманистичког васпитања у погледу његових циљева, садржаја и вредности којима треба да буде усмерено, а доминантни су: принцип хуманистичке усмерености васпитања на развој личности; принцип усмерености васпитања на развој културе, вредности друштва и норми понашања; принцип пове-

заности васпитања са животом и радом; (2) у другу групу спадају они који одређују захтеве према методама васпитања (принцип васпитања у активности; принцип васпитања с ослоном на активност васпитаника; принцип повезивања и усклађивања педагошког руковођења с иницијативом и самоделатношћу васпитаника; принцип уважавања васпитаника у сагласности са захтевима према њему; принцип васпитања с ослоном на позитивна својства васпитаника; (3) трећој групи припадају они који одређују социјалне и психолошке услове неопходне за успешну реализацију васпитне делатности (принцип уважавања узрасних и индивидуалних особености васпитаника; принцип јединствених захтева васпитних чинилаца; принцип демократичности) (опширније Јовановић, Вучинић, 2013: 6–7).

*Принцип хуманистичке усмерености васпитања на развој личности* је кључни принцип хуманистичке концепције васпитања. Суштина је у полазишту да је човек главна вредност у васпитању, а хуманост се схвата као општи циљ развоја човека и друштва. Од васпитача се захтева да уместо традиционалних и ауторитарних метода васпитног рада своје васпитно деловање усмере на подстицање и развој потенцијала личности васпитаника. Овај принцип односи се и на потребу сталног унапређивања услова у којима се остварује делатност а који се тичу хуманизације средине, односа, организације, облика и садржаја рада. Принцип хуманистичке усмерености васпитања на развој личности веома је повезан са другим педагошким принципима: уважавање личности васпитаника; индивидуализација и социјализација у васпитању; принцип активности васпитаника; принцип многостраности васпитног рада; принцип емпатије и алтруизма. Уважавање свих педагошких принципа доприноси циљевима хуманистички конципираног васпитања (опширније о принципима Јовановић, Вучинић, 2013: 8–20).

Хуманистички приступ у васпитно-образовним институцијама подразумева уважавање хуманистичких начела почев од планирања образовних садржаја преко реализовања циљева и задатака, избора наставних метода до верификовања исхода наставе. Одговарајући наставни садржаји, начин организовања рада у школи и однос наставника према ученицима и студентима доприносе

хуманизацији односа у васпитно-образовном процесу. Применом адекватних облика рада наставник подстиче ученике и студенте на толеранцију, солидарност, сарадњу и заједнички рад, подстиче њихову креативност, самосталност и одговорност. Дакле, развој хуманих односа међу ученицима и студентима остварује се одговарајућим наставним садржајима, методама, поступцима и облицима рада. Њихова примена зависи од компетенција самих наставника, услова у којима се организује васпитно-образовни рад и од узраста ученика и студената.

Интензивне друштвене промене захтевају перманентно усавршавање и развијање компетенција. Да ли васпитно-образовне институције у балканским земљама на прави начин припремају децу и младе људе за будућност, односно каква знања и компетенције могу да стекну током школовања? Да ли на адекватан начин прате промене које се дешавају у друштву и да ли су у стању да на адекватан начин одговоре тим променама? Да ли је њихов васпитно-образовни систем прилагођен општеважећим и општеприхваћеним европским начелима?

Савет за европску безбедност и сарадњу (ОЕСД) захтева од својих чланица да своје васпитно-образовне системе прилагоде следећим општеважећим и општеприхваћеним начелима: (1) једнаке могућности образовања за све; (2) обавезно базично образовање за све; (3) образовни систем треба да допринесе стабилности друштва и задовољавању друштвених потреба; (4) образовни систем треба да припреми децу за живот и рад; (5) образовни систем треба да омогући личну добробит и развој појединца; (6) образовни систем треба да омогући стварање неопходне мотивације за даље учење и живот у свету који се перманентно мења. Да би образовање могло да доприноси стабилности друштва од школе, односно од образовног система се захтева да: код ученика развија поштовање културног и историјског наслеђа свог народа и осталих народа из окружења; поспешује иновације и социјалну мобилност; развија и примењује одговарајуће методе стицања знања; развија одговарајуће облике понашања код ученика који им омогућавају даље напредовање; повезује прошлост и садашњост и даје одговарајућа тумачења историјских догађаја; поштује различите социјалне вредности у мултикултуралном и мул-

тиетничком друштву. Улога школе огледа се у томе да припрема ученике за живот и рад и да активно учествују у демократским процесима, као и да их мотивише за даље образовање. Ову улогу школа остварује тако што припрема ученике за живот у свету који се стално мења, даље учење и перманентно усавршавање, развој личне креативности и иницијативе, борбу за мир, равноправност, солидарност, људска права, развој културе и међусобне сарадње (Даниловић, 2002: 19–21).

У складу с наведеним, прокламовани су циљеви европског образовања које треба да испуне системи васпитања и образовања земаља чланица. Циљ је да се ученици/студенти образују и васпитавају за демократски начин живљења, свестрано друштвено ангажовање, поштовање вредносног система друштва, критички однос према друштвеним појавама и проблемима, толеранцију и социјалну правду и за живот и рад у вишекултурним и вишенационалним срединама. За разлику од традиционалних циљева у којима доминирају уредност, марљивост, одговорност и поузданост сада се истичу и неки нови циљеви у развоју личности: креативност, флексибилност, толерантност, хуманост, поштовање људских права, комуникативност, самостално одлучивање, критичност, објективност, прецизност и тако даље, што је условљено друштвеним, економским, политичким променама и захтевима савременог друштва. Нови концепт образовања подразумева припрему за живот и рад, односно усвојање суштинских знања и вештина потребних за хармоничан развој у условима савременог начина живота (вештина проналажења и коришћења нових информација, коришћење страних језика и савремене информационо-комуникационе технологије) (опширније Даниловић, 2002: 22–23).

Друштвени задатак хуманистички оријентисаног васпитања и образовања је да доприноси активном учешћу појединаца и друштвених група у савременим друштвеним процесима уз поштовање људских права и разноликости, затим развијању толеранције, солидарности, одговорности и способности критичког мишљења (опширније Марковић Крстић и Милошевић Радуловић, 2014в).

## *Методолошки оквир истраживања хуманистичке димензије образовања*

Предмет истраживања је хуманистичка димензија образовања и култура мира у контексту савремених друштвених промена на Балкану сагледана из перспективе студентске омладине (у Србији, Македонији и Бугарској). Реч је о емпиријском истраживању студентске перцепције образовања као чиниоца мира, затим студентског вредновања доприноса школског система у њиховој земљи развијању способности за толерантно опхођење према другима, као и заступљености појединих наставних метода и метода учења у универзитетској настави ради учачавања и промишљања домета у хуманизацији универзитетске наставе и учења. Поред тога, истраживање се односи на студентско сагледавање узрока сукоба на Балкану и могућности превазилажења сукоба у виду државног и личног ангажовања у решавању проблема.

Циљ је да се истражи студентска перцепција могућег доприноса васпитања и образовања миру, затим допринос образовања/школског система (исход образовања) развијању способности за толерантно и ненасилно опхођење према другима, заступљеност појединих метода наставе/учења у конкретној земљи и студентско сагледавање узрока сукоба на Балкану и могућности превазилажења сукоба (дескрипција и компарација). Задачи истраживања постављени су тако да се утврди: а) да ли образовање може да допринесе миру (политичкој стабилности) на Балкану по оцени студената; б) како студенти процењују стварни допринос образовања/школског система (исход образовања) у њиховој земљи с обзиром на то да ли и у којој мери омогућава развијање способности за толерантно и ненасилно опхођење према другима; в) да ли постоје значајне разлике у вредновању образовања као чиниоца културе мира и оцени доприноса школског система развијању способности за толерантан однос према другима међу испитиваним студентима три универзитета – у Нишу, Битољу и Великом Трнову; г) које су методе наставе (монолошка, дијалогска, метода дискусије) доминантно заступљене у универзитетској настави и како наставник одржава дисциплину на часу; д) које су методе учења најзаступљеније у универзитетској настави (заступљеност механичког учења, учења са разумевањем, проблемског учења, креативног учења); ђ) да ли постоје

разлике у заступљености појединих метода наставе/учења на универзитетима у Нишу, Битољу и Великом Трнову; е) који су узроци сукоба на Балкану по мишљењу студената; ж) да ли студентска омладина непознавање културе суседних народа и „ратничку културу“ балканских народа сматра значајним чиниоцима сукоба на Балкану; з) да ли постоје разлике у оцени узрока сукоба на Балкану од стране студената универзитета у Нишу, Битољу и Великом Трнову; и) да ли постоје разлике у студентској оцени ко би требало да управља државом (посредно утврђивање студентског вредновања образовања, знања и способности као предуслова за успешно управљање државом); ј) да ли су студенти чланови или активисти удружења/организација (удружења грађана која се баве социјалним питањима, удружења грађана у области васпитања и образовања, студентских удружења, политичких странака или група, удружења за заштиту људских, женских и мањинских права, мировних и антиглобализацијских покрета итд.) које омогућавају решавање социјалних проблема и конфликта мирним путем.

Емпиријским истраживањем „Културна оријентација актера, међуетнички односи, национални идентитет и култура мира на Балкану“, које је реализовао Центар за социолошка истраживања Филозофског факултета Универзитета у Нишу 2012. године у оквиру пројекта *Традиција, модернизација и национални идентитети у Србији и на Балкану у процесу европских интеграција*, обухваћено је 2208 студената три универзитета: у Нишу (818 студената), Битољу (804 студената) и Великом Трнову (586 студената). Подаци су прикупљени анкетирањем студената (коришћен је посебно конструисан упитник за студенте који је садржао 68 питања претежно затвореног типа). Статистичком обрадом прикупљених података (SPSS) дошло се до показатеља који омогућавају дескрипцију и компарацију истраживаних проблема у сфери образовања и њихово сагледавање у контексту афирмације хуманистичких вредности и развијања културе мира на Балкану.

### *Анализа и интерпретација резултата истраживања*

Хуманистичка димензија образовања у контексту савремених друштвених промена на Балкану сагледана је кроз три сегмента анализе који се међусобно прожимају и допуњују: (1) мо-



гући допринос васпитања и образовања младе генерације за мир у остваривању мира (политичке стабилности) на Балкану, (2) оцена доприноса образовања/школског система усвајању знања и развијању способности за толерантно и ненасилно опхођење према другима, (3) студентско сагледавање узрока сукоба на Балкану и могућности превазилажења разлика и конфликта мирним путем у виду државног (управљање државом) и личног ангажовања студената (члан или активист удружења грађана/организације) у решавању социјалних проблема и (4) заступљеност појединих метода наставе/учења у универзитетској настави које су основа за развијање демократских и хуманих односа, како у васпитно-образовном процесу, тако и ширем друштвеном контексту.

*Први сегмент анализе* односи се на студентску перцепцију и процену могућег утицаја појединих чинилаца (интеграција свих балканских земаља у Европску унију, културна и економска сарадња између свих балканских земаља, развој мировних покрета на Балкану, образовање и васпитање младе генерације за мир, поштовање и неповредивост државних граница, поштовање равноправности свих грађана, народа и култура на Балкану) на постизање мира, односно политичке стабилности на Балкану. Пошло се од претпоставке да постоје разлике у студентској перцепцији доприноса појединих чинилаца развијању културе мира, с обзиром на то у којој земљи живе и образују се, и да се доприносу образовања и васпитања придаје велики значај у свим земљама обухваћеним истраживањем.

*Други сегмент анализе* односи се на вредновање школског система од стране студената с обзиром на то да ли им и у којој мери омогућава развијање способности критичког мишљења и развијање способности за толерантно и ненасилно опхођење према другима. Студентска оцена школског система у погледу исхода/постигнућа студената (усвајање знања и развијање вештина које су потребне за даље образовање и професионални развој, усвајање теоријских знања, практичну применљивост знања, развијање способности критичког мишљења, усвајање знања и развијање вештина у складу са савременим технолошким променама – информатичка писменост, развијање свести о неопходности целоживотног учења, развијање способности за толерантно и не-

насилно опхођење према другима, усвајање знања о културном и националном идентитету сопственог народа) значајан је део овог истраживања, јер указује на то да ли у васпитно-образовном процесу постоје основне претпоставке за развијање хуманих односа међу људима и изградњу хуманијег друштва.

*Трећи сегмент анализе* усмерен је на студентско сагледавање узрока сукоба на Балкану (интереси политичких елита, национализам балканских народа, мешање страних сила у односе балканских земаља, сукоби различитих религија, економска неразвијеност балканских земаља, непознавање културе суседних народа, урушавање социјализма, „ратничка култура“ балканских народа) и на могућности државног (јак вођа, стручњаци, војска, влада и парламент) и личног ангажовања студената (члан или активист удружења/организација које се баве социјалним питањима, удружења грађана у области васпитања и образовања, студентских удружења, политичких странака или група, удружења за заштиту људских, женских и мањинских права, мировних и антиглобализацијских покрета итд.) на пољу решавања социјалних проблема и конфликта мирним путем. На тај начин се посредно може утврдити степен друштвеног и политичког активизма студентске омладине, односно да ли је студентска омладина значајан друштвени актер, када је промоција идеја и вредности културе мира у питању.

*Четврти сегмент анализе* односи се на квалитет процеса универзитетске наставе/учења (заступљеност појединих метода и облика рада у универзитетској настави) и квалитет постигнућа у учењу (заступљеност механичког учења или учења напамет, учења са разумевањем – навођењем примера и применом стечених знања, проблемског учења или учења путем решавања проблема, као и заступљеност креативног учења или прављења нечег новог, на пример, компјутерског програма, предлога закона, упитника и слично). Утврђено је које су наставне методе (монолошка, дијалошка, метода дискусије) доминантно заступљене у универзитетској настави у Србији, Македонији и Бугарској и како наставник одржава дисциплину на часу (строгошћу, интересантним предавањем, ангажовањем студената током часа – групни рад, дискусија, дебата, презентација). Пошло се од претпостав-

ке да постоје значајне разлике међу универзитетима у погледу заступљености појединих метода наставе и начина одржавања дисциплине на часу, односно да су на неким од њих доминантно заступљене традиционалне методе наставе (монологска метода), при чему наставници дисциплину одржавају строгошћу, док су на неким универзитетима у већем обиму заступљене модерне методе наставе (дијалогска, метода дискусије), при чему наставници одржавају дисциплину интересантним предавањем и ангажовањем студената током часа. Већа заступљеност модерних метода наставе је показатељ постојања интерактивности у учионици и демократских односа на релацији наставник–студент, који су темељ за изградњу хуманистичких односа у васпитно-образовном процесу. У оквиру овог сегмента анализе испитана је заступљеност традиционалних (механичког учења, учења напамет) и модерних метода учења (учења с разумевањем, проблемског учења – учења путем решавања проблема, креативног учења – прављење нечег новог, на пример компјутерског програма, предлога закона, упитника). Претпоставило се да постоје разлике међу истраживањем обухваћеним универзитетима у погледу заступљености традиционалних и модерних метода учења у универзитетској настави. Већа заступљеност модерних метода учења, подстицање креативности и стваралаштва је полазна основа оспособљавања и припремања студената за активно учествовање не само у наставним активностима, већ и за активно и одговорно деловање појединаца у изградњи хуманијег друштва.

### *Студентска перцепција образовања као чиниоца остваривања мира на Балкану*

Друштвено-економске промене које су се одвијале на Балкану током последњих деценија, имале су специфичне импликације на економију, демографски развој, политику, културу, безбедност и мир на овом географском простору. Балкан се данас налази у „постконфликтној ситуацији“, а посебно простор бивше СФРЈ, због одвајања појединих република уз међународну подршку (што је за последицу имало распад државе, оружане сукобе, грађанске ратове између појединих народа некадашње заједничке државе), санкција међународне заједнице, егзодуса српског ста-

новништва ка матици, одлива младих високообразованих кадрова у иностранство, осиромашења становништва итд. То је, делом, довело до разарања културе поверења и сарадње међу народима (опширније Марковић Крстић, 2014б: 175–192).

У већини балканских земаља следила се логика зависне модернизације у економији, политици и култури, што је довело до периферизације привреде, друштва и културе. На простору Балкана култура је разапета између ретрадиционализације, зависне и имитативне модернизације, као и трагања за дефинисањем сопственог културног модела, тако да се Балкан налази између недовршеног рата и „ратоборног мира“. Специфична „ратничка култура“ балканских народа је производ геосторије и формирана је из егзистенцијалне потребе за очувањем огњишта и идентитета. Данас, у новим историјским условима, балканским народима је потребан коперникански обрт, од ратничке ка новој *култури рада* и *култури мира*, што је услов развоја, модернизације и напретка. То захтева промену система вредности, погледа на свет, културних оријентација актера, што има импликације на процесе самоидентификације, преображаја идентитетског културног бића балканских народа (Митровић, 2008: 74–75). У том погледу, потребно је уложити много напора у свим сферама друштвеног живота да би се изградиле нови односи међу балканским народима који би се темељили на међусобном разумевању, солидарности и сарадњи, а који би били у функцији изградње и очувања светског мира.

Промовисање мира, толеранције и поштовања културне различитости у васпитно-образовном процесу један је од услова развоја здравог, отвореног и демократског друштва. Образовање се може сматрати есенцијалним оруђем на путу остваривања мира, демократије и људских права. Стога је неопходно да се у школском систему, код учесника у васпитно-образовном процесу подстиче креирање новог система вредности и образаца понашања у циљу развијања мира и сарадње на међународном нивоу.

Улога образовања као чиниоца мира на Балкану може се сагледати у склопу социјалних и економских промена које су интензивирани у последње три деценије у балканским земљама. Реч је о *транзицијском контексту* у којем су се нашла друштва бивших социјалистичких држава. Економско и социјално уруша-

вање до којег су довели ратови и свеопшта друштвена криза током деведесетих година, као и суочавања с економском транзицијом и моралном одговорношћу, утицали су на систем вредности, радне навике, животне циљеве људи. Имајући у виду комплексност проблема са којима се сва друштва суочавају, социјалну неједнакост и конфликте унутар и између земаља, концепт *образовања за заједнички живот (научите да живите са другима)* постаје незаобилазна потреба и један од главних изазова образовања за 21. век. „Образовање, дакле, треба да има два комплементарна приступа. Први би био, постепено откривање другог. Други приступ је учешће у заједничком планирању, током читавог живота, што је врло ефикасан начин за избегавање и решавање латентних конфликата“ (Делор, 1996: 83).

Којим чиниоцима (интеграција свих балканских земаља у Европску унију, културна и економска сарадња између свих балканских земаља, развој мировних покрета на Балкану, образовање и васпитање младе генерације за мир, поштовање и неповредивост државних граница, поштовање равноправности свих грађана, народа и култура на Балкану) студентска омладина придаје доминантан значај у могућем доприносу остваривању мира (политичке стабилности) на Балкану показују резултати истраживања у Табели 13.

Табела 13. *Шта може да допринесе миру (политичкој стабилности) на Балкану (%)*

Миру на Балкану може да допринесе:	Студенти Универзитета у Нишу			Студенти Универзитета у Битољу			Студенти Универзитета у Великом Трнову		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
интеграција свих балканских земаља у ЕУ	29,5	38,8	31,7	53,7	21,9	24,4	53,4	27,5	19,1
улазак балканских земаља у НАТО	11,2	57,0	31,8	53,9	22,9	23,2	39,6	32,5	27,9
културна и економска сарадња између свих балканских земаља	80,2	7,4	12,4	66,8	15,0	18,2	85,4	7,5	7,1
развој мировних покрета на Балкану	62,1	13,5	24,4	56,7	17,7	25,6	53,0	18,5	28,5

<i>образовање и васпитање младе генерације за мир</i>	80,1	6,3	13,6	69,4	11,8	18,8	82,9	7,8	9,3
поштовање и неповредивост државних граница	73,0	7,6	19,4	60,3	14,8	24,9	64,1	14,8	21,1
поштовање равноправности свих грађана, народа и култура на Балкану	83,6	6,2	10,2	70,0	10,6	19,4	84,8	7,3	7,9

1 – слажем се; 2 – не слажем се; 3 – немам став о томе.

Резултати истраживања показују да доминантни значај за могући допринос миру (политичкој стабилности) на Балкану студенти сва три универзитета придају *поштовању равноправности свих грађана, народа и култура на Балкану*, потом *културној и економској сарадњи између свих балканских земаља* и *образовању и васпитању младе генерације за мир*.

Постоје извесне разлике међу студентима у перципирању могућег доприноса миру појединих чинилаца. За студенте Универзитета у Нишу (83,6%) и Универзитета у Битољу (70,0%) доминантни значај за остваривање мира има *поштовање равноправности свих грађана, народа и култура на Балкану*, док су студенти Универзитета у Великом Трнову у највећој мери (85,4%) *културну и економску сарадњу између свих балканских земаља* видели као детерминанту мира и политичке стабилности на Балкану.

Када је реч о *образовању младе генерације за мир* као чиниоцу мира на Балкану, учача се његово високо вредновање код студената сва три универзитета. Највећи потенцијални значај доприносу миру на Балкану образовању дају студенти Универзитета у Великом Трнову (82,9%), потом студенти Универзитета у Нишу (80,1%) и у нешто мањој мери студенти Универзитета у Битољу (69,4%). Истовремено, најмања је заступљеност негативних одговора, односно неслагања са тим да *образовање* може да доприноси миру (политичкој стабилности) у односу на друге чиниоце (само *поштовање равноправности свих грађана, народа и култура* има нешто ниже вредности) и то код студената у Србији 6,3%, у Македонији 11,8% и Бугарској 7,8%. Дакле, студентска

омладина обухваћена истраживањем доминантан значај придаје *културно-образовној и економској основи* грађења и остваривања мира на Балкану. Резултати овог истраживања потврђују да се *образовање и васпитање младе генерације за мир* може сматрати кључним чиниоцем међународне сарадње, разумевања, развијања културе мира и остваривања мира (политичке стабилности) у изградњи хуманистичког друштва.

### *Улога школског система у развијању културе мира*

Образовање је кључни чинилац за оспособљавање генерација за заједнички живот у свету који се стално мења. Оно доприноси развијању критичког мишљења, креативности, способности решавања проблема и толерантног односа према другима. Од квалитета процеса наставе/учења у великој мери зависи исходи учења, односно културно, морално, професионално формирање личности у условима интензивног научно-технолошког развоја, тржишне привреде, демократизације и хуманизације друштвених односа. „Васпитање вишедимензионалне стваралачке личности у високом школству мора се реализовати преко усклађивања фундаменталног (теоријског), стручног и хуманистичког образовања. Хуманистичко образовање доприноси дубоком разумевању историје, културе и цивилизације целог културног наслеђа. Речју, прожимање образовања и васпитања у високошколској настави обезбеђује формирање вишедимензионалних стваралачких личности, које треба да буду моћни али не и бездуховни стручњаци“ (Марковић, 2008: 10–11)

Ради сагледавања телеолошке стране васпитно-образовног процеса у школским системима балканских земаља (исходи образовања), у емпиријском истраживању је постављено питање *шта школски систем и у којој мери у њиховој земљи омогућава студентима*: усвајање знања и развијање вештина које су потребне за даље образовање и професионални развој, усвајање теоријских знања, практичну применљивост знања, развијање способности критичког мишљења, усвајање знања и развијање вештина у складу са савременим технолошким променама – информатичка писменост, развијање свести о неопходности целоживотног учења, развијање способности за толерантно и ненасилно опхођење пре-

ма другима, усвајање знања о културном и националном идентитету сопственог народа.

Табела 14. *Шта школски систем и у којој мери омогућава студентима (%)*

Школски систем омогућава (исходи/ постигнућа у учењу)		Студенти Универзитета у Нишу	Студенти Универзитета у Битољу	Студенти Универзитета у Великом Трнову
Знања и вештине које су потребне за даље образовање и професионални развој	Нимало	11,4	23,2	9,3
	Мало	66,8	59,6	61,2
	Много	21,7	17,2	29,5
Теоријска знања	Нимало	5,3	14,2	5,0
	Мало	27,6	45,4	39,9
	Много	67,1	40,3	55,1
Практична применљивост знања	Нимало	26,7	24,2	21,7
	Мало	63,3	54,1	61,6
	Много	9,9	21,7	16,7
<i>Способност критичког мишљења</i>	Нимало	20,4	23,1	16,8
	Мало	64,9	57,7	64,3
	Много	14,7	19,2	18,9
Информатичка писменост	Нимало	14,0	16,4	10,4
	Мало	70,4	60,8	61,6
	Много	15,6	22,7	28,0
Свест о неопходности целоживотног учења	Нимало	21,1	20,3	19,5
	Мало	61,2	57,2	53,9
	Много	17,7	22,5	26,7
<i>Способност за толерантно и ненасилно опхођење према другима</i>	Нимало	20,0	19,9	15,9
	Мало	59,8	54,6	48,2
	Много	20,1	25,5	35,8
Знања о културном и националном идентитету сопственог народа	Нимало	22,2	20,4	12,4
	Мало	59,0	54,9	56,1
	Много	18,8	24,6	31,5

Резултати истраживања (Табела 14) пружају могућност уочавања сличности и разлика у одговорима када су у питању исходи учења. Одговори студената Универзитета у Нишу упућују на то да у Србији школски систем у највећој мери омогућава усвајање теоријских знања (много 61,7%), као и школски систем у Македонији (према мишљењу студената Универзитета у Битољу, много



40,3%) и Бугарској (према мишљењу студената Универзитета у Великом Трнову, много 55,1%). Компарација резултата указује на постојање значајних разлика међу универзитетима (на пример: практична применљивост знања – много, Србија 9,9%, а Бугарска 16,7%; информатичка писменост – много, Србија 15,6%, а Бугарска 28,0%; способност за толерантно и ненасилно опхођење према другима – много, Србија 20,1%, а Бугарска 35,8%).

С обзиром на то да се у раду наглашава значај појединих исхода образовања (шта омогућава школски систем) за афирмацију хуманистичке димензије образовања, посебна пажња усмерена је на резултате истраживања који указују на то колико образовање/школски систем омогућава студентима развијање способности критичког мишљења и способности за толерантно и ненасилно опхођење према другима. Развијена *способност критичког мишљења* издваја креативне људе и иноваторе од „слепих“ следбеника неких идеја. Она омогућава студентима да филтрирају оно што им се презентује, да промишљају старе и стварају нове идеје. Студенти који имају развијену способност критичког мишљења поседују тзв. инструментаријум који им омогућава доношење исправних одлука на основу чињеница, а не на основу заблуда, пропаганде или стереотипа о припадницима других етничких група. У том смислу, развијена способност критичког мишљења је у основи моралног понашања и хуманог деловања појединца. Према емпиријским налазима, школски систем у њиховој земљи омогућава *развијање способности критичког мишљења* у највећој мери у Македонији (много 19,2%) и Бугарској (много 18,9%), а у најмањој мери у Србији (много 9,9%). Вредни пажње су и резултати истраживања који се тичу модалитета *школски систем нимало не омогућава развијање критичког мишљења*. Студенти Универзитета у Битољу су у највећем броју дали овакав одговор (нимало 23,1%) у односу на студенте Универзитета у Нишу (нимало 14,7%) и студенте Универзитета у Великом Трнову (нимало 16,8%). Разматрајући одговоре студената 'много' и 'мало' у целини насупрот одговору 'нимало' можемо констатовати да школски систем у Бугарској највише доприноси развијању критичког мишљења (83,2%) у односу на школске системе у Македонији (76,9%) и Србији (79,6%).

Очигледно је да је школски систем у Бугарској, по оцени студената, у највећој мери (у односу на школски систем у Србији

и Македонији) „отворен“ за нове интерпретације и тумачења идеја, као и за критичка преиспитивања и да тако може више да допринесе свестраном и слободном развоју личности.

Када је реч о томе колико школски систем омогућава *развијање способности за толерантно и ненасилно опхођење према другима* резултати истраживања указују на то да је највећи број студената Универзитета у Великом Трнову одговорио да школски систем у њиховој земљи омогућава развијање способности за толерантно и ненасилно опхођење према другима (много 35,8%), у односу на школски систем у Србији (много 20,1%) и Македонији (много 25,5%). Највећи број одговора који указују на то да школски систем у њиховој земљи не омогућава развијање способности за толерантно и ненасилно опхођење према другима дали су студенти Универзитета у Нишу (нимало 20,0%), а најмање студенти Универзитета у Великом Трнову (нимало 15,9%). Дакле, школски систем у Бугарској (84,1%), по оцени студената, у највећој мери, у односу на школске системе у Србији (80,0%) и Македонији (80,1%), омогућава (модалитет 'много' и 'мало') развијање способности за толерантно и ненасилно опхођење према другима. И овај показатељ исхода образовања „открива“ недостатке школског система у Србији и Македонији, јер нису у довољној мери оријентисани на развијање способности за толерантно и ненасилно опхођење према другима као једне од кључних претпоставки за развијање културе мира и хуманих односа међу људима.

У истраживању се пошло од претпоставке да су усвојена знања о културном и националном идентитету сопственог народа основа за стицање знања о културним особеностима других народа и за уважавање и поштовање различитости. Та културна основа може бити окосница међународног разумевања и сарадње, толерантног и ненасилног опхођења према другима, односно *spiritus movens* развијања културе мира.

Исход образовног процеса *усвајање знања о културном и националном идентитету сопственог народа* највише је заступљен у школском систему у Бугарској (много 31,5%), а најмање у школском систему у Србији (нимало 22,2%, мало 59,0%) по оцени студената. Ови налази упућују на неопходност реформских стратегија у школском систему у Србији које би се односиле на

осмишљавање, проширење и продубљивање наставних садржаја који у већем обиму омогућавају стицање знања о културном и националном идентитету сопственог народа.

Емпиријски налази потврђују да постоје позитивне тенденције у школским системима појединих балканских земаља, јер су студенти у већем броју потврдили постојање већине наведених и очекиваних исхода учења, односно постигнућа у учењу (Бугарска). Међутим, када су конкретна знања и способности у питању (знања о културном и националном идентитету сопственог народа и способност за толерантно и ненасилно опхођење према другима) уочава се велико процентуално учешће модалитета 'мало' (малог доприноса школског система) и то највише у Србији. У Србији је такође велика заступљеност теоријских знања (много 67,1%), а мала заступљеност практичне примене стечених знања (мало 63,3%). Школски систем према мишљењу скоро 2/3 студената у Србији 'мало' развија способност за толерантно и ненасилно опхођење према другима (59,8%) и 'мало' омогућава усвајање знања о културном и националном идентитету сопственог народа (59,0%).

Дакле, студенти су, са једне стране, у великој мери свесни могућег доприноса образовања миру (политичкој стабилности) на Балкану, али са друге стране сматрају да је стварни допринос школског система појединих земаља у сфери стицања знања и развијања способности за толерантно и ненасилно опхођење према другима мали или да у потпуности изостаје (посебно у Србији и Македонији). Овај део резултата истраживања може бити темељна основа за конципирање и спровођење мера образовне политике (и реформских процеса) у правцу потпунијег и ефикаснијег остваривања постављених циљева образовања и васпитања, а посебно на пољу међународног разумевања и толерантног одношења према другима и доприноса развијању културе мира и политичкој стабилности на Балкану.

### *Узроци сукоба на Балкану из перспективе студентске омладине*

Сагледавања узрока сукоба на Балкану из угла студентске омладине јесте *трећи сегмент анализе* који може индиректно да укаже на студентско перципирање значаја образовања (знања/незнања, односно непознавања културе суседних народа) и кул-

туре („ратничка култура“ балканских народа) за настанак, али и решавање конфликтних ситуација. Поред тога, испитано је и студентско виђење чиниоца који су деловали у правцу подстицања сукоба (интереси политичких елита, национализам балканских народа, мешање страних сила у односе балканских земаља, сукоби различитих религија, економска неразвијеност балканских земаља, урушавање социјализма).

Табела 15. Сукоби на Балкану током протекле две деценије настали су као резултат (%)

Сукоби су резултат:	Студенти Универзитета у Нишу			Студенти Универзитета у Битољу			Студенти Универзитета у Великом Трнову		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
интереса политичких елита	80,3	3,6	16,1	67,4	11,2	21,4	80,5	8,9	10,5
национализма балканских народа	47,8	24,6	27,6	45,5	26,7	27,9	46,2	34,1	19,6
мешања страних сила у односе балканских земаља	79,0	7,6	13,4	55,7	17,7	26,7	69,1	17,3	13,6
сукоба различитих религија	38,5	37,8	23,7	48,0	27,7	24,3	53,3	30,7	16,1
сећања на сукобе у прошлости	46,7	30,9	22,4	40,8	31,3	27,9	49,5	33,9	16,6
економске неразвијеност балканских земаља	38,3	35,1	26,5	45,8	28,9	25,4	50,9	31,7	17,3
непознавања културе суседних народа	17,8	54,4	27,9	36,9	35,8	27,2	30,0	53,8	16,2
урушавања социјализма	26,3	28,6	45,2	33,6	28,1	38,3	29,8	39,3	30,9
„ратничке културе“ балканских народа	26,9	42,2	30,9	36,5	25,8	37,6	21,6	43,3	35,1

1 – слажем се; 2 – не слажем се; 3 – немам став о томе.

Резултати истраживања (Табела 15) показују да студентска омладина сукобе на Балкану током протекле две деценије најпре види као резултат *интереса политичких елита* (студенти

Универзитета у Великом Трнову 80,5%, Универзитета у Нишу 80,3% и Универзитета у Битољу 67,4%), а потом као резултат *мешања страних сила у односе балканских земаља* (студенти Универзитета у Нишу 79,0%, Универзитета у Великом Трнову 69,1% и Универзитета у Битољу 55,7%). Студенти у најмањој мери сматрају да су сукоби на Балкану резултат *непознавања културе суседних народа* (студенти Универзитета у Нишу 17,8%), *урушавања социјализма* (студенти Универзитета у Битољу 33,6%) и постојања *„ратничке културе“ балканских народа* (студенти Универзитета у Великом Трнову 21,6%). Дакле, студентска омладина образовању, знању, култури и способностима придаје велики значај у развијању културе мира, али не сматра да је непознавање културе суседних народа (недовољно знање у сфери културе) кључни чинилац сукоба на Балкану (Марковић Крстић, 2014: 188).

Ради индиректног упознавања са студенским вредновањем образовања, знања и способности као предуслова за успешно управљање државом, анализирани су резултати истраживања који се односе на то ко би требало да управља државом.

Табела 16. *Ко би требало да управља нашом државом (%)*

Државом би требало да управља:	Студенти Универзитета у Нишу	Студенти Универзитета у Битољу	Студенти Универзитета у Великом Трнову
вођа кога не ограничавају парламент и избори	17,0	24,8	16,3
<i>стручњаци, који најбоље знају шта је добро за државу</i>	60,4	35,5	47,8
војска	3,3	5,9	3,6
влада и парламент изабрани на слободним вишестраначким изборима	19,3	33,8	32,3

Емпиријски налази (Табела 16) потврђују да студенти у највећој мери сматрају да би *државом требало да управљају они који имају и највише знања – стручњаци* (студенти Универзитета у Нишу 60,4%, Универзитета у Великом Трнову 47,8% и Универзитета у Битољу 35,5%). Тиме је студентска омладина потврдила

да образовању и знању придаје велики значај, па и у случају решавања важних државних питања и социјалних проблема.

Ради упознавања са студентским виђењем могућности решавања социјалних проблема, с аспекта личног ангажовања и укључивања, разматрани су резултати истраживања који се односе на чланство или активизам студената у удружењима/организацијама (члан или активист удружења/организација које се баве социјалним питањима, удружења грађана у области васпитања и образовања, студентских удружења, политичких странака или група, удружења за заштиту људских, женских и мањинских права, удружења за заштиту животне средине и/или права животиња, мировних и антиглобализацијских покрета итд).

Табела 17. *Студент је члан или активист удружења/организација (%)*

Студент је члан:	Студенти Универзитета у Нишу	Студенти Универзитета у Битољу	Студенти Универзитета у Великом Трнову
	да	да	да
удружења грађана која се баве социјалним питањима	4,2	12,2	10,8
удружења под покровитељством религиозне или црквене организације	1,5	4,3	2,3
удружења грађана у области васпитно-образовне, уметничке или културне активности	6,6	10,2	9,7
<i>студентских удружења</i>	20,6	22,1	15,7
политичке странке или групе	5,9	15,3	5,9
удружења за заштиту људских, женских и мањинских права	3,7	6,5	3,5
удружења за заштиту животне средине и/или права животиња	4,7	8,1	8,3
удружења младих (попут извиђача, клубова младих, водича итд.)	5,8	10,2	7,0
спортских удружења	14,3	21,3	9,0
мировних и антиглобализацијских покрета	0,1	4,2	1,0
удружења грађана у области заштите здравља и права пацијената	1,0	4,9	2,8

Резултати истраживања указују на то да су студенти сва три универзитета у највећој мери чланови *студентских удружења* (студенти Универзитета у Нишу 20,6%, Универзитета у Битољу 22,1% и Универзитета у великом Трнову 15,7%), а потом *спортских удружења* (студенти Универзитета у Нишу 14,3% и Универзитета у Битољу 21,3%) и *удружења грађана који се баве социјалним питањима* (студенти Универзитета у Великом Трнову 10,8%) (Табела 17). Затим, по учесталости чланства студената Универзитета у Нишу следе *удружења грађана у области васпитно-образовне, уметничке или културне активности* (6,6%), а потом *политичке странке и групе* (5,9%). Када је реч о Универзитету у Битољу, на трећем месту су *политичке странке или групе* (15,3%), а на четвртом *удружења грађана која се баве социјалним питањима* (12,2%). Нешто је другачији распоред учесталости чланства студената Универзитета у Великом Трнову: на трећем месту су *удружења грађана у области васпитно-образовне, уметничке или културне активности* (9,7%), а на четвртом *спортска удружења* (9,0%).

Према емпиријским налазима, студенти три универзитета (у Нишу, Битољу и Великом Трнову) своје ангажовање усмерили су на удружења и организације које су непосредно у вези са њиховим тренутним положајем и интересовањима (студентска удружења, спортска, удружења у области васпитно-образовне, уметничке или културне активности), а након тога показују спремност да се ухвате „у коштац“ са политичким, социјалним, еколошким и другим питањима савременог друштва. У складу са тим, може се очекивати да ће са завршетком студија почети и њихово интензивније деловање у конципирању и спровођењу мера социјалне, образовне, културне, еколошке и развојне политике у духу поштовања људских (женских, мањинских) права и афирмације вредности културе мира (Марковић Крстић, 2014б: 190).

*Методе наставе/учења у функцији оспособљавања  
студената за одговорно деловање у изградњи  
хуманијег друштва*

Од метода наставе/учења<sup>18</sup> у великој мери зависе постигнућа у учењу, односно културно, морално, професионално формирање личности у условима интензивног научно-технолошког развоја, тржишне привреде, демократизације и хуманизације друштвених односа. „Васпитање вишедимензионалне стваралачке личности у високом школству мора се реализовати преко усклађивања фундаменталног (теоријског), стручног и хуманистичког образовања. Хуманистичко образовање доприноси дубоком разумевању историје, културе и цивилизације целог културног наслеђа. Речју, прожимање образовања и васпитања у високошколској настави обезбеђује формирање вишедимензионалних стваралачких личности, које треба да буду моћни али не и бездуховни стручњаци“ (Марковић, 2008: 10–11).

Од великог васпитно-образовног значаја су промене у односима ученика/студената и наставника (оних који се образују и оних који образују), које подразумевају прелаз од традиционалних на савремене односе у васпитно-образовном процесу у којима доминира осећај партнерства. „Нељудске друштвене вредности, догме и забране у тим односима треба да ишчезну, а њихово место заузму нове, хуманистичке, традиционалне и реалне вредности. Такви односи партнерства погодоваће лакшем прихватању конструктивних и позитивних идеја и избегавању једностраних приступа. Осећај партнерства у образовном процесу допринеће не само осећању, већ и остваривању образовања, на неки начин, као заједничког истраживања, што ће се посебно одразити и на

---

<sup>18</sup> У педагошкој и психолошкој литератури најчешће се говори о два раздвојена процеса: или о методама подучавања или о облицима учења. Сложеница „метод наставе/учења“, управо наглашава један јединствени процес, посебну врсту интеракције – педагошку интеракцију, која се гледано из једног угла зове *настава*, а из другог угла *учење*. Помера се фокус са наставника на ученика. Ради се о методама које ће омогућити да ученик/студент има активну улогу у наставном процесу. Све методе су мање или више активирајуће и ниједна метода рада, сама по себи, не гарантује активно учење/наставу (опширније о методама наставе/учења видети у: Ивић, Пешикан и Антић, 2001).

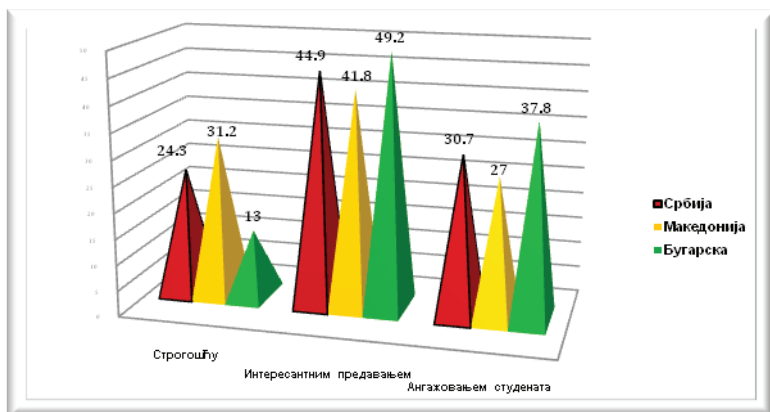


квалитет и образовања и истраживања. Тај квалитет ће бити утолико виши уколико се образовање уједињено (боље рећи прожето истраживањем), у већој мери ослања на упоредна међународна истраживања и знање“ (Марковић, 2008: 41).

Оспособљавање студената за одговорно деловање у изградњи хуманијег друштва сагледано је преко: *квалитета процеса наставе* – квалитет наставника као посредника између студената и знања (став наставника према дисциплини, наставни квалитети наставника), заступљеност одговарајућих *наставних метода* (монологска, дијалогска, дискусија) и *метода учења* (механичко учење, учење с разумевањем, проблемско учење, креативно учење).

Квалитет универзитетске наставе темељи се како на компетентности наставника за обављање наставне делатности у високошколским установама, тако и на методама учења и образовним постигнућима студената. Стога, пре разматрања резултата истраживања који се односе на методе наставе и начин одржавања дисциплине на часу (први ниво анализе), неопходно је указати на неке компетенције наставника (професионалну, педагошку, комуникативну, социјално-хуманистичку). Професионална компетенција подразумева широки корпус теоријских и практичних знања и комплексну функцију наставника у научно-предметној области, стваралачко мишљење, владање методологијом научног истраживања и иновативном стратегијом. Педагошка компетентност укључује знање из области педагогије и психологије, владање савременим наставним методама и средствима. Комуникативна компетентност укључује развијену способност наставника у излагању образовних садржаја савременим технологијама, способност разумевања и комуницирања са студентима. Социјално-хуманистичка компетентност претпоставља да наставници располажу основним знањима из социологије, економије, политикологије, права, високим нивоом професионалне и опште културе, способношћу синтезе духовности, моралних и других вредности. Међутим, за квалитетан рад наставника нису довољне само његове компетенције, већ и његови лични и људски квалитети (Марковић, 2008: 151–152). Значај наведених компетенција наставника посебно се може уочити приликом избора и примене одговарајућих наставних метода у складу с циљевима и задацима

универзитетске наставе, али и приликом избора начина одржавања реда и дисциплине на часу (Графикон 6).



Графикон 6. Начин одржавања реда и дисциплине на часу (%)

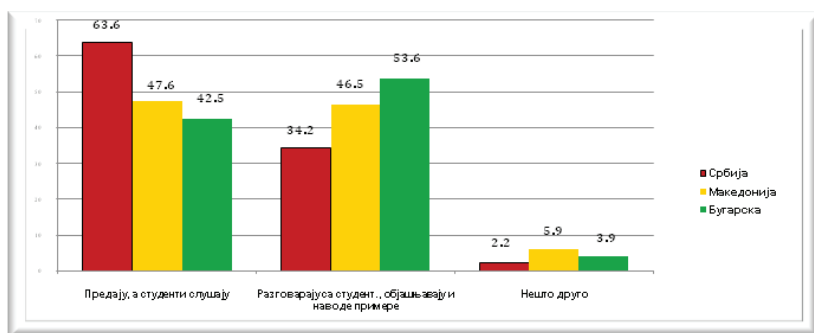
Наставници три универзитета (у Нишу, Битољу и Великом Трнову), према одговорима студената, најчешће одржавају дисциплину на часу *интересантним предавањем*. Овај модалитет одговора је најзаступљенији међу студентима Универзитета у Великом Трнову (49,2%). На другом месту по заступљености одговора студената је модалитет – *ангажовањем студената током часа* (групни рад, дискусија, дебата, презентација), који је такође најзаступљенији међу студентима Универзитета у Великом Трнову (37,8%). *Строгошћу* највише одржавају дисциплину на часу наставници Универзитета у Битољу (31,2%), а најмање наставници Универзитета у Великом Трнову (13,0%). Резултати истраживања који се односе на начин одржавања реда и дисциплине на часу потврђују да је у универзитетској настави присутан процес демократизације и хуманизације односа на релацији наставник–студент, односно да се традиционални приступ наставника, који подразумева његову доминацију и ауторитаризам, постепено „повлачи“ (нарочито на Универзитету у Великом Трнову) пред савременим приступом у настави који одликују интересантна предавања и активно учешће студената.

*Методe наставe/учења* су различити начини рада наставника и студената у настави. Користећи поједине методе наставници

стварају услове за побољшање квалитета наставе, односно доприносе бољем разумевању наставног садржаја и успешном учењу. Примена само једне методе може проузроковати негативне последице какве су вербализам, илустрационизам или практицизам.

Анализа резултата добијених емпиријским истраживањем иницирана је питањима: да ли је у универзитетској настави у већој мери присутна традиционална предавачка настава или су заступљени (и у којој мери) елементи модерне интерактне и проблемске наставе? Које су методе у универзитетској настави доминантно заступљене (монолошка, дијалогска, метода дискусије)?

Студенти два универзитета (Универзитета у Нишу и у Битољу) су на постављено питање – како већина наставника излаже нову наставну јединицу одговорили да већина њихових наставника углавном предаје док они слушају, што указује на то да је још увек доминантна заступљеност традиционалне/предавачке наставе на овим универзитетима. Наиме, 63,6% испитаних студената Универзитета у Нишу и 47,6% студената Универзитета у Битољу потврдило је да њихови наставници углавном предају, док они слушају. Студенти Универзитета у Великом Трнову су у највећем броју потврдили да наставници разговарају са студентима, објашњавају градиво и наводе примере (53,6%), у односу на студенте Универзитета у Нишу (34,2%) и студенте Универзитета у Битољу (46,5%) (Графикон 7).



Графикон 7. Начин излагања нове наставне јединице (%)

Резултати истраживања указују на то да су и данас актуелни неки од проблема са којима је високо образовање било суочено и пре имплементације болоњског процеса (предавачка настава, вербализам, непостојање или недовољна заступљеност проблемске наставе, дијалога и дебата, изостанак комуникације). На Универзитету у Нишу, према одговорима студената, најмања је заступљеност модерних метода наставе упркос имплементацији болоњског процеса у Србији, што намеће потребу за интензивирањем промена и новим реформским решењима у високом образовању.

Иако су методе наставе/учења јединствени процес, ради прегледности, посебно су представљени резултати који се односе на методе учења. Методе учења су различити начини рада студената, како у наставном процесу, тако и у самосталном раду. Адекватан избор метода учења доприноси побољшању квалитета учења, односно бољем разумевању наставног садржаја и успешном учењу. У емпиријском истраживању испитано је да ли су и у којој мери заступљене следеће методе учења: механичко учење, учење са разумевањем, проблемско учење и стваралачко (креативно) учење.

С обзиром на то да предавачка настава (наставници предају, а студенти слушају) може да се претвори у механичко учење (учење напамет) под одређеним околностима (наставник предаје нови наставни садржај без претходног утврђивања предзнања студената и без икакве провере да ли су студенти у стању да га прате и разумеју) испитивана је заступљеност механичког учења у универзитетској настави. Под *механичким учењем* подразумева се дословно усвајање неког садржаја, учење напамет, без измена и без повезивања садржаја. Обично се означава терминима „буквално учење“, „бубање“ или „штребање“. Међутим, некада је нужно механички научити неки садржај. Називи главних градова различитих држава, хемијски симболи, таблица множења, стихови, пословице, текстови за позоришну представу, стручна терминологија, речи страног језика уче се напамет. Наставници и њихов начин испитивања и провере знања подстичу механичко учење уколико подржавају овакво учење и дају највећу оцену само за репродукцију, тако да студенти обликују начин свог учења у складу с тим (Ивић, Пешикан и Антић, 2001: 21–22).

*Учење са разумевањем* (смислено вербално рецептивно учење) је учење које подразумева примање готових знања презентованих

вербално, која је потребно с разумевањем усвојити (интернализовасти) тако да буду употребљива и касније у другим контекстима. Студент не долази самостално до знања, не открива их, него их добија и са разумевањем усваја (облик активне наставе који доводи до интелектуалног активирања студената) (Ивић, Пешикан и Антић, 2001: 22–30). *Проблемско учење* (учење путем решавања проблема) је облик наставе/учења у коме оно што се учи није дато у финалном облику у којем треба да буде усвојено. У овој настави полази се од проблемске ситуације за коју не постоји директан одговор у претходно учином градиву и студенти, индивидуално, у паровима или групама, траже решење. У овом облику учења није у првом плану садржај, тј. стицање неких знања, него развијање умења, метода и техника суочавања са проблемима и решавања проблема (Ивић, Пешикан и Антић, 2001: 30–31). *Стваралачко (креативно) учење* развија стваралачке способности које долазе до изражаја у свим задацима који траже од студената да на свој, аутентичан, начин прикажу неке податке, представе одређену појаву, презентују своје решење (индивидуално или групно), као на пример, писање слободног састава на задату тему или по самосталном избору, сликање, али тако да сваки ученик/студент направи своју оригиналну слику, самостално драмско приказивање неког књижевног дела, сопствена интерпретација музичког дела или елементарно компоновање, проналазаштво у техничким дисциплинама (Ивић, Пешикан и Антић, 2001: 33–34).

Табела 18. Заступљеност метода учења (%)

Метода учења / универзитет		Студенти Универзитета у Нишу	Студенти Универзитета у Битољу	Студенти Универзитета у Великом Трнову
Механичко учење	Нимало	10,6	20,7	39,0
	Мало	34,6	42,2	41,7
	Много	54,8	37,1	19,4
Учење са разумевањем	Нимало	2,3	10,1	4,5
	Мало	58,5	54,1	34,6
	Много	39,2	35,8	60,9
Проблемско учења (учење путем решавања проблема)	Нимало	22,1	24,8	18,7
	Мало	60,6	54,1	50,3
	Много	17,3	21,1	31,1
Креативно учење (прављење нечег новог)	Нимало	36,5	28,8	20,8
	Мало	47,7	48,4	45,2
	Много	15,8	22,8	34,1

Резултати истраживања приказани у Табели 18 потврдили су да је *механичко учење*<sup>19</sup> у већој мери заступљено код студената Универзитета у Нишу (много 54,8%), док је скоро три пута мање заступљено код студената Универзитета у Великом Трнову (много 19,4%). Студенти Универзитета у Великом Трнову у највећој мери *уче са разумевањем* (много 60,9%), у односу на студенте Универзитета у Нишу (много 39,2%) и Битољу (много 35,8%). *Проблемско учење* је такође највише заступљено код студената Универзитета у Великом Трнову (много 31,1%) у односу на студенте Универзитета у Нишу (много 17,3%) и Универзитета у Битољу (много 21,1%). Када је реч о *креативном учењу* студенти Универзитета у Великом Трнову су и у овом случају, у поређењу са студентима универзитета у Србији и Македонији, одговорили да је код њих креативно учење заступљено у већој мери (много 34,1%) .

Међутим, „поглед изнутра“, односно анализа резултата унутар сваког истраживањем обухваћеног универзитета, упућује на недовољну заступљеност појединих метода учења међу студентима (мало, нимало). Наиме, на Универзитету у Нишу (60,6%), на Универзитету у Битољу (54,1%) и на Универзитету у Великом Трнову (50,3%) велики број студената одговорио је да је проблемско учење мало заступљено. Такође, када је реч о креативном учењу, студенти наглашавају његову малу заступљеност на Универзитету у Битољу (48,4%), Универзитету у Нишу (47,7%) и на Универзитету у Великом Трнову (45,2%).

Презентовани резултати истраживања и њихова компаративна анализа на нивоу метода учења показују да постоје значајне разлике у одговорима студената три универзитета (у Нишу, Битољу и Великом Трнову). Док је код студената Универзитета у Нишу већа заступљеност механичког, а мања заступљеност проблемског учења у односу на студенте Универзитета у Битољу и Великом Трнову, код студената Универзитета у Великом Трнову је највећа заступљеност учења са разумевањем, креативног и проблемског учења. Када је реч о методама учења може се констан-

---

<sup>19</sup> Питање о заступљености појединих облика учења у настави (механичког учења, учења са разумевањем, проблемског и креативног учења) је прецизно дефинисано, тако да су студенти знали шта се тачно подразумева под појединим обликом учења.

товати да Универзитет у Битољу заузима „средишњи положај“ на континууму традиционално–модерно. Иако се један део програмских и наставних садржаја усваја механичким учењем, тако да се може „оправдати“ његово постојање, уочава се позитиван тренд у коришћењу појединих метода учења, који се испољава у виду веће заступљености интерактивних, модерних метода учења код студената појединих универзитета (Универзитет у Великом Трнову). Резултати истраживања указују на то да су интензивније промене у сфери учења и наставе на универзитетима неопходне и да прихватање новина у високом образовању (интерактивна настава, креативно учење, демократски односи) јесте нужан захтев на путу остваривања циљева хуманистичке концепције васпитно-образовног процеса, а не само декларативна и формална обавеза.

\*\*\*

Питање хуманистичке димензије васпитања и образовања у контексту савремених друштвених промена на Балкану је веома актуелно и значајно, јер од стратегија које се примењују у васпитно-образовном процесу и квалитета социјалних односа зависи интелектуални и морални развој младих људи који је темељна основа за изградњу хуманијег друштва. Хуманистичка концепција образовања огледа се у интензивирању настојања да се путем образовања утиче на развијање способности за одговорно поступање према самом себи, према другим људима, припадницима различитих етничких група, човечанству.

Домети хуманизације универзитетске наставе и учења емпиријски су сагледани на основу студентске перцепције образовања као чиниоца мира, затим вредновања доприноса школског система развијању критичког мишљења и способности за толерантно опхођење према другима, као и на основу заступљености појединих наставних метода и метода учења у универзитетској настави. Резултати емпиријског истраживања „Културна оријентација актера, међуетнички односи, национални идентитет и култура мира на Балкану“ (2012. године) показују да студентска омладина (Универзитет у Нишу, Битољу и Великом Трнову) доминантан значај придаје културно-образовној и економској основи грађења и

остваривања мира на Балкану. Образовање и васпитање младе генерације за мир студентска омладина сматра једним од кључних чинилаца међународне сарадње, разумевања и остваривања мира на путу изграђивања хуманијег друштва.

Образовање, захваљујући богатству програмских садржаја и примени одређених метода наставе/учења, доприноси развијању критичког мишљења, способности за толерантно опхођење према другима. Према оцени студената, школски систем у Бугарској највише доприноси развијању критичког мишљења и развијању способности за толерантно и ненасилно опхођење према другима у односу на школске системе у Македонији и Србији.

Васпитно-образовне установе су најпогоднија места за „вежбање” толеранције и поштовања људских права, јер употреба интерактивних метода наставе подразумева демократске односе на релацији наставник–студент који су основа хуманизације васпитно-образовног процеса. Компаративна анализа добијених емпиријских налаза показује да су студенти Универзитета у Великом Трнову у већем броју, у односу на студенте Универзитета у Нишу и студенте Универзитета у Битољу, одговорили да наставници разговарају са студентима, објашњавају градиво и наводе примере. Међутим, студенти Универзитета у Нишу и Битољу су потврдили да већина њихових наставника углавном предаје док они слушају, што указује на то да је на овим универзитетима још увек доминантна заступљеност традиционалне/предавачке наставе.

Презентовани резултати истраживања и њихова компаративна анализа на нивоу метода учења показују да постоје значајне разлике међу студентима три универзитета (у Нишу, Битољу и Великом Трнову). Разлике се испољавају у виду веће заступљености механичког учења међу студентима Универзитета у Нишу, а мање заступљености проблемског учења у односу на студенте Универзитета у Битољу и Великом Трнову. Међу студентима Универзитета у Великом Трнову је највећа заступљеност учења са разумевањем, креативног и проблемског учења. Највећа заступљеност елемената традиционалног у универзитетској настави/учењу је у Србији (Универзитет у Нишу) (Милошевић Радуловић и Марковић Крстић, 2013: 662–694), док је у Македонији (Универзитет у Битољу) скоро уравнотежен однос између елемената традицио-



налног и модерног. У Бугарској (Универзитет у Великом Трнову) је највећа заступљеност елемената модерног у универзитетској настави/учењу.

Иако је у Србији, Македонији и Бугарској у току реформа високог образовања, извесно је да она неће дати жељене резултате уколико се не предузму додатне активности, како би се превазишле уочене слабости у њеној практичној примени<sup>20</sup>. Стварање нормативних и институционалних претпоставки јесте нужан услов за почетак трансформације образовног система, али не и довољан. У том смислу, неопходно је интензивирање реформских процеса у систему образовања у правцу хуманизације васпитно-образовног процеса, која би се базирала на хуманистичким начелима, почев од планирања образовних садржаја, преко реализовања циљева и задатака, избора наставних метода/учења до верификовања исхода наставе. На таквој, темељној, хуманистичкој основи васпитања и образовања могуће је изграђивање и развијање хуманијег друштва.

## **Универзитетска настава у Србији, Македонији и Бугарској између традиционалног и модерног**

*Ниједна промена у образовању неће бити успешна уколико главни нагласак не ставља на образовање и трајно усавршавање наставника.*

Jeannette Vos

*Они који знају подучавати, подучавају. Они који не знају подучавати, предају.*

David Perry

Већина балканских држава суочена је са изазовима демократских реформи и модернизацијских процеса, а доба транзиције и глобализације наметнуло им је потребу да се укључе у интеграционе токове, како на регионалном, тако и на европском

---

<sup>20</sup> Опширније: Јарић, И. (2010).

простору. Глобалне друштвене промене, реструктурисање привредних система и измењене социоекономске структуре, као и процес формирања европског образовног простора, утицали су на трансформацију високог образовања у балканским земљама. Данас се све више говори о глобализацији образовања која подразумева укључивање образовања у јединствен светски (глобални) образовни простор. Овај образовни простор претпоставља и глобални дијалог између различитих култура, религија, система вредности, политичких и педагошких система. „У условима када смена идеја, знања и технологије иде брже од смене једног људског поколења, обичним традиционалним образовањем није могуће научити човека за цео живот, потребно је изградити нов систем образовања. Управо зато савремено образовање – образовање информацијског друштва (које све више добија обележја друштва знања) разликује се од образовања не само у прединдустријском већ и у индустријском друштву. Живот човека у условима глобализације и информатизације поставља пред њим нове потребе и нове задатке које треба решавати и системом образовања“ (Марковић, 2008: 144). У таквим измењеним друштвеним околностима образовном систему поставља се низ захтева у виду неодложне потребе његовог усклађивања са кадровским потребама у сфери рада.

Сталне промене које карактеришу савремено друштво захтевају прилагођавање и припрему људи за активно учешће у њима. Појединац се суочава са низом изазова, а знања и способности људи постају пресудни за адекватно обављање улога. У том смислу, образовање на индивидуалном плану постаје све више чинилац интелектуалног и културног развоја појединца, а као делатност добија статус једног од најзначајнијег фактора привредног раста и културног напретка. С. Зечевић истиче да „савремени глобализациони процеси својом динамиком и ширином захтевају, очигледно, другачијег појединца, спремног да се укључи у нове облике живота и рада. Да би се то постигло, неопходно је стварање новог система васпитања и образовања, система који ће помоћи појединцу и друштву да одговори на изазове које намећу глобализациони процеси“ (2010: 80). Е. Морен такође указује на то да је потребна нова образовна парадигма. Он сматра да нова

образовна парадигма треба да обезбеди „мисаону реформу“ и нову организацију процеса сазнања која ће одговарати потребама новог друштва; да знање треба да буде целовито и комплексно, да негује интелигенцију и способност људског духа, да омогућује упознавање света и самог човека, да негује међуљудско разумевање и да доприноси хуманизацији света, развијању солидарности и неговању разноликости света (2002: 186).

Култура мира постала је интегрални део нове филозофије одрживог хуманог развоја и планетарног хуманизма, како о томе пише Р. Керс у својим студијама *Како преуредити савремени свет и Манифест 2000 – за планетарни хуманизам*. Постоје бројна одређења културе мира, али се могу издвојити два приступа: први, који омогућује формирање тзв. без/конфликтне концепције културе мира и други, који се може назвати екохуманистичка концепција културе мира (опширније Милтојевић, 2006: 31–42). Обе концепције потенцирају значај образовања за афирмацију вредности културе мира и стратегије партнерства и сарадње различитих цивилизација. Како Љ. Митровић наводи „само модерно конципиран систем образовања и васпитања може допринети изграђивању модерне личности, која ће бити високо професионално компетентна, али и социјално одговорна и солидарна, протагониста културе мира, толеранције, разумевања и сарадње међу народима“ (2008: 83). Он указује на значај науке и образовања у развијању и практиковању културе мира у регионалним и евроинтеграцијским односима на Балкану, али и на потребу реформисања система образовања у функцији културе мира, међународног разумевања и солидарности међу народима.

У циљу оспособљавања појединаца за брзо и ефикасно прилагођавање друштвеним променама неопходна је модернизација образовног система. Цивилизација 20. века означава се као „цивилзација знања“, а цивилизација 21. века као „учећа цивилизација“ (Suzić, 2001: 15), тако да су неопходне нове карактеристике знања за потребе новог друштва. Е. Морен указује на то да је потребна нова образовна парадигма, која би требало да обезбеди „мисаону реформу“ (2002: 186) и нову организацију процеса сазнања у складу потребама новог друштва. Неопходно је целовито и комплексно знање, образовање које развија интелигенцију и

омогућује упознавање света и самог човека, доприноси међуљудском разумевању, хуманизацији света, развијању солидарности и поштовању разноликости. Иако су неки аутори и раније наглашавали „да се васпитно-образовни систем заснива на лошој претпоставци да је битно памћење, а не логичко и критичко мишљење“ те да треба изабрати да ли „од ученика и студената правити складишта података, или их оспособити за самостално и логичко решавање проблемских ситуација, постојећих и могућих“, тек са хиперпродукцијом знања тај избор постаје нужан и јасан (Šušnjić, 1994, нав. према Zečević, 2010: 79). Модернизацијом система образовања, путем реформе образовања и усаглашавања са европском праксом, Србија, Македонија и Бугарска настоје да постану саставни део културног и интелектуалног простора Европе.

Високо образовање је делатност од посебног друштвеног значаја јер је покретач развоја и напретка друштва. Његова улога огледа се у формирању и развијању интелектуалног, културног, социјалног и научно-техничког потенцијала државе. У контексту комплексних и брзих друштвених промена у свим сферама живота, одговорност универзитета темељи се на пружању квалитетног образовања за високу професионалну оспособљеност, као и друштвену одговорност. Професионална оспособљеност подразумева високе професионалне квалитете, који се огледају у детаљном познавању конкретне области делатности и способности за промену врсте делатности, уз брзу адаптацију, практичну примену знања и перманентно образовање. „Непрекидност обуке и формирање унутрашње потребе за самообразовањем постаје захтев времена и услов реализације личног потенцијала. Способност човека да достигне ниво адекватан његовим захтевима за висок положај у друштву, у целини зависи од његове индивидуалне ангажованости у самосталном процесу стицања нових знања“ (Жуков, 2008: 182).

*Болоњска декларација* представља покушај европских земаља да одговоре на проблеме у универзитетском образовању (некомпатибилност националних система високог образовања која је препрека уједињењу Европе и јединственом тржишту рада, споро прилагођавање све бржим променама у савременом свету, немогућност давања одговора на изазове убрзаног технолошког

развоја, просечна дужина студирања, касно укључивање студента у професионални живот).

Да би образовање остварило своју интегративну улогу у европском и светском културном контексту неопходно је да има јасно дефинисане циљеве, високе стандарде, добре наставнике, адекватан наставни план и програм, одговарајућу организацију, опрему и простор за учење. Један од задатака на путу европских интеграција је реформа образовања и усаглашавање с европском праксом (болоњски процес) у циљу подизања квалитета образовања и оспособљавања појединаца за брзо и ефикасно прилагођавање друштвеним променама и захтевима. Категоризација концепата квалитета у високом образовању (Harvey and Green) укључује: (1) *квалитет као изврсност (excellence)*, (2) *квалитет као избегавање грешака (zero errors)*, (3) *квалитет као испуњење постављених циљева (fitness for purpose)*, (4) *квалитет као трансформација (quality as transformation)*, (5) *квалитет као праг (threshold)*, (6) *квалитет као вредност за новац (accountability)* и (7) *квалитет као побољшање (enhancement)* (Ćurković i Škoro, 2011: 15–16). Поставке појединих концепата се мешају и мењају због сталних промена у окружењу, као и због повећања знања у оквиру високообразовних система који постепено развијају своје властите концепте квалитета.

Сврсисходан и ефикасан начин праћења и оцењивања квалитета образовања подразумева испуњавање неких основних предуслова. Један од важнијих предуслова је уважавање и познавање постојећих стандарда образовања који дефинишу какав треба да буде образовни систем (квалитет образовних услова, као на пример, квалитет школе/факултета, наставног кадра, затим квалитет наставног процеса и квалитет ефеката/исхода образовања – којим знањима, вештинама и обрасцима понашања ученици/студенти треба да овладају током школовања). Без постојања таквих стандарда није могуће праћење и оцењивање, пошто у том случају није познато шта је то што треба пратити и оцењивати. Други предуслов односи се на потребу да поменути стандарди буду операционализовани, тј. да њихово дефинисање не остане само на нивоу начелних исказа о томе какав треба да буде образовни систем, већ да се за све стандарде утврди скуп индикатора преко

којих је могуће мерити степен остварености одређеног стандарда (обезбеђивање квалитета) (опширније Милошевић Радуловић и Марковић Крстић, 2013). Група експерата конципирала је следеће индикаторе квалитета образовања<sup>21</sup>:

- 1) квалитет образовне средине (материјално-техничка опремљеност школе/факултета);
- 2) квалитет наставног програма и његов садржај (програми за стицање знања и вештина који омогућавају наставак школовања; који су важни за свакодневни живот и који припремају за будуће занимање);
- 3) квалитет процеса наставе/учења (интерактивна настава с активним учешћем ученика/студената, фокусирање образовног процеса на постигнућа ученика/студената, а не само на пуку реализацију програма);
- 4) квалитет постигнућа у учењу (елиминација механичког учења и непотребног понављања; усвајање знања која се могу користити у даљем образовању и животу опште).

На путу европских интеграција модернизација система образовања је поуздана „полуга“ којом Србија и остале земље на Балкану настоје да постану саставни део културног и интелектуалног простора Европе. образовање у европском и светском културном контексту мора да има јасно дефинисане циљеве, високе стандарде, добре наставнике, адекватан наставни план и програм, одговарајућу организацију, опрему и простор за учење. Настава је најорганизованији систем образовања, јер се у настави спроводи најорганизованије, најсистематичније и најинтензивније образовање. Наставни процес је усмерен на усвајање знања о објективној стварности која се проучава у настави појединих предмета, а њен функционални задатак је развијање бројних разноврсних способности (интелектуалних, социјалних, практичних и слично), односно развијање психофизичких и социјалних функција младих људи. У том смислу, од посебне важности је истраживање

---

<sup>21</sup> Група експерата коју су формирали Београдска канцеларија UNICEF-а и Министарство просвете Србије и Црне Горе у сарадњи са UNESCO-м. Резултати истраживања саопштени су у студији: Ивић, И. и други, 2001: 11.

традиционалног и модерног у универзитетској настави (Марковић Крстић, Милошевић Радуловић и Јовановић, 2014а: 183–202).

Модернизација наставе огледа се не само у увођењу нових предмета, већ и у порасту заступљености активног учествовања студената и тимског, групног облика рада насупрот фронталном (заједничком раду са свим студентима) и предавачкој (вербалној) или традиционалној настави. У традиционалној настави студент је само пасивни прималац одређених садржаја и информација, а главни извор знања је наставник. Учење се углавном базира на усвајању и репродукцији одређеног знања што не захтева велику когнитивну активност студената, при чему је наглашен вербализам. Основни правац комуникације је на релацији наставник–студент. Међутим, учење подразумева не само усвајање знања, већ и вештина и осталих компетенција потребних за свет тржишта и свакодневни живот. Због тога је неопходна *модернизација наставе*, која подразумева оспособљавање студената за самостални, групни и тимски рад. Самостално стицање знања је процес у коме студенти до знања долазе властитом активношћу (интелектуалном и практичном) и захтева мисаону флексибилност, критичко мишљење и интелектуално осамостаљивање. „При решавању проблема долазе до изражаја знање и умење, а посебно стваралачко мишљење“ (Ивковић, 2010: 89). Групни облик рада подразумева кооперативно учење, комуникацију свих учесника у настави/ учењу на свим релацијама (наставник–студент, студент–студент, студент–наставник) и суочавање студената са проблемским ситуацијама. На тај начин се подстиче испитивачки и истраживачки приступ студената учењу, али и развијање социјалних вештина, као што су комуникација, могућност преузимања одговорности, поверење, сарадња са другима, контролисање конфликта и слично. Да би студенти разумели друштвене, професионалне и етичке проблеме и да би постали активни чланови друштва неопходно је њихово укључивање током наставе у дискусију и дебат. Дакле, модернизација универзитетске наставе подразумева интензивну интерактивност и вишесмерну комуникацију у наставном процесу, што захтева интерактивног и флексибилног наставника. Од наставника се очекује да буду припремљени за процес иновирања наставних планова и програма и да активно учествују у реформи,

јер шире укључивање у међународни образовни систем захтева и значајније промене у начину рада.

Традиционално и модерно у универзитетској настави у Србији, Македонији и Бугарској сагледано је преко: а) *квалитета процеса наставе* – квалитет наставника као посредника између студената и знања (став наставника према дисциплини, наставни квалитети наставника) и заступљеност одговарајућих наставних метода (монологска, дијалогска, дискусија); б) *методе учења* (механичко учење, учење с разумевањем, проблемско учење, креативно учење) и в) *постигнућа у учењу* (знања и вештине које су потребне за даље образовање и професионални развој, теоријска знања, практична применљивост знања, способност критичког мишљења, информатичка писменост, свест о неопходности целоживотног учења, толерантно и ненасилно опхођење према другима, знања о културном и националном идентитету сопственог народа).

Квалитет образовања подразумева свеукупност чинилаца који омогућују да појединац успешно развије своје интелектуалне, социјалне и емоционалне потенцијале, усвоји одговарајућа знања и вештине, формира ставове и системе вредности, да развије радне навике и постане успешан члан заједнице (Ивић и други, 2001: 150). С обзиром на то да је образовање у Европи оријентисано ка остварењу циља да се формира друштво засновано на знању и образовању, обезбеђивање квалитета високог образовања је од кључног значаја. Квалитет високог образовања детерминисан је квалитетом студијског програма, квалитетом наставно-научног процеса, квалитетом остварености исхода учења или компетенцијом коју стичу кадрови који заврше одговарајуће студијске програме (Гајић, Вудић и Лунгулов, 2009). Дакле, једна од значајних одредница квалитета високог образовања јесте квалитет и ефикасност наставног процеса.

Настава јесте најорганизованији систем образовања, јер се у настави спроводи најорганизованије, најсистематичније и најинтензивније образовање. Наставни процес подразумева кретање које је усмерено на остваривање одређених задатака. Док се материјални задатак наставе односи на процес усвајања знања о објективној стварности која се проучава у настави појединих



предмета, њен функционални задатак је развијање бројних разноврсних способности (интелектуалних, социјалних, практичних и слично), односно развијање психофизичких и социјалних функција младих људи. Један од њених задатака је и васпитни, па је настава васпитно-образовни процес. Квалитет процеса наставе/учења<sup>22</sup> може се оцењивати на основу различитих индикатора квалитета: квалитета наставника који су посредници између студената и знања, метода наставе/учења и квалитета постигнућа студената.

У складу с тим, разматра се квалитет универзитетске наставе у Србији, Македонији и Бугарској у контексту имплементације захтева актуелног процеса реформе високог образовања (болоњског процеса). Квалитет универзитетске наставе критички се сагледава из угла њеног значаја за адекватно припремање појединаца за остваривање циљева и задатака које поставља савремено друштво.

У оквиру пројекта *Традиција, модернизација и национални идентитет у Србији и на Балкану у процесу европских интеграција* и потпројекта *Традиционално и модерно у систему образовања у Србији и на Балкану у процесу евроинтеграција* истраживано/проучавано је традиционално и модерно у систему образовања (основном, средњем и високом) у Србији, Македонији и Бугарској у процесу евроинтеграција<sup>23</sup>. Циљ истраживања био је да се утврди заступљеност традиционалног и модерног у систему

---

<sup>22</sup> У педагошкој и психолошкој литератури најчешће се говори о два раздвојена процеса: или о методама подучавања или о облицима учења. Сложеница „метод наставе/учења“, управо наглашава јединствени процес, посебну врсту интеракције – педагошку интеракцију, која се гледано из једног угла зове *настава*, а из другог угла *учење*. Помера се фокус са наставника на ученика. Реч је о методама које ће омогућити да ученик/студент има активну улогу у наставном процесу. Све методе су мање или више активирајуће и ниједна метода рада сама по себи не гарантује активно учење/наставу (опширније о методама наставе/учења видети у: Ивић, И., Пешикан, А. и С. Антић 2001).

<sup>23</sup> Емпиријско истраживање „Културна оријентација актера, међуетнички односи, национални идентитет и култура мира на Балкану“ реализовано је 2012. године у Србији, Македонији и Бугарској (у три универзитетска центра, у Нишу, Битољу и Великом Трнову) на узорку од 2208 студената (студенти друштвено-хуманистичких, техничко-технолошких и природно-математичких наука).

образовања од правне регулативе, преко организације и функционисања до циљева и исхода<sup>24</sup>.

Резултати емпиријског истраживања односе се на *квалитет процеса универзитетске наставе/учења* (заступљеност појединих метода и облика рада у универзитетској настави) и *квалитет постигнућа у учењу* (заступљеност механичког учења или учења напамет, учења са разумевањем – навођењем примера и применом стечених знања, проблемског учења или учења путем решавања проблема, као и заступљеност креативног учења или прављења нечег новог, на пример, комјутерског програма, предлога закона, упитника и слично). Поред тога, емпиријски је сагледан *допринос и значај универзитетског образовања (исход образовања)* из угла студентске популације обухваћене истраживањем с обзиром на то шта оно омогућава појединцу (усвајање знања и развијање вештина које су потребне за даље образовање и професионални развој, усвајање знања и развијање вештина у складу са савременим технолошким променама – информатичку писменост, усвајање теоријских знања, практичну применљивост знања, развијање способности критичког мишљења, развијање свести о неопходности целоживотног учења у складу са савременим друштвеним променама, развијање способности за толерантно и ненасилно опхођење према другима, усвајање знања о културном и националном идентитету сопственог народа). Овакав приступ истраживању универзитетске наставе у Србији, Македонији и Бугарској омогућава сагледавање неких аспекта квалитета високог образовања на релацији традиционално–модерно.

### *Истраживање квалитета универзитетске наставе у Србији, Македонији и Бугарској*

На основу студентске перцепције и вредновања неких аспеката квалитета универзитетске наставе истраживана је заступље-

---

<sup>24</sup> Опширније у идејној скици потпројекта: Јовановић, Н., Марковић Крстић, С. и Л. Милошевић Радуловић (2012) „Традиционално и модерно у систему образовања у Србији и на Балкану у процесу евроинтеграција“. У *Традиција, модернизација и национални идентитет у Србији и на Балкану у процесу европских интеграција*. Ниш: Департман за социологију, Центар за социолошка истраживања, стр. 149–163.

ност традиционалног и модерног у универзитетској настави на Балкану (у Србији, Македонији и Бугарској). Неки од постављених задатака истраживања били су да се утврди: а) које су наставне методе доминантно заступљене у универзитетској настави; б) заступљеност метода учења (заступљеност механичког учења, учења са разумевањем, проблемског учења, креативног учења); в) да ли школски систем омогућава развијање вештина које су потребне за даље образовање и професионални развој, практичну применљивост знања, развијање критичког мишљења, усвајање знања и развијање вештина у складу са савременим технолошким променама (информатичку писменост), развијање способности за толерантно и ненасилно опхођење према другима и усвајање знања о културном и националном идентитету сопственог народа; г) да ли постоје значајне разлике у начину одржавања дисциплине на часу, у коришћењу наставних метода, метода учења и постигнућа у учењу на универзитетима у Србији, Македонији и Бугарској.

Традиционално и модерно у универзитетској настави сагледано је преко три нивоа анализе: (1) заступљености традиционалних и модерних метода наставе и начина одржавања дисциплине на часу, (2) заступљености традиционалних и модерних метода учења и (3) исхода учења/постигнућа у учењу. Стога је било неопходно да се, најпре, утврди које су *наставне методе (монолошка, дијалошка, метода дискусије)* доминантно заступљене у универзитетској настави на универзитетима у Србији, Македонији и Бугарској и како *наставник одржава дисциплину на часу* (строгошћу, интересантним предавањем, ангажовањем студената током часа – групни рад, дискусија, дебата, презентација).

Први ниво анализе односи се на *заступљеност традиционалних и модерних* метода наставе и начина одржавања дисциплине на часу. Полазна претпоставка била је да постоје значајне разлике међу универзитетима у погледу заступљености појединих метода наставе и начина одржавања дисциплине на часу, односно да су на неким од њих доминантно заступљене традиционалне методе наставе (вербална, монолошка метода), при чему наставници дисциплину одржавају строгошћу, док су на неким универзитетима у већем обиму заступљене модерне методе наставе

(дијалoшка, метода дискусије), при чему наставници одржавају дисциплину интересантним предавањем и ангажовањем студената током часа.

Други ниво анализе односи се на *заступљеност традиционалних* (механичког учења, учења напамет) и *модерних метода учења* (учења с разумевањем, проблемског учења – учења путем решавања проблема, креативног учења – прављење нечег новог, на пример компјутерског програма, предлога закона, упитника). Ауторке су пошле од претпоставке да постоје разлике међу истраживањима обухваћеним универзитетима, које се испољавају у виду веће или мање заступљености традиционалних или модерних метода учења у универзитетској настави.

Последњи, трећи ниво анализе који се односи на *исходе учења/постигнућа у учењу* у уској је вези са другим нивоом с обзиром на то да и методе учења утичу на исходе учења/постигнућа у учењу (решавање проблема, прављење нечег новог). У складу с тим је и испитивање онога *шта студенти очекују од школског система*, односно *шта им школски систем омогућава* (усвајање знања и развијање вештина које су потребне за даље образовање и професионални развој, усвајање теоријских знања, практичну применљивост знања, развијање способности критичког мишљења, усвајање знања и развијање вештина у складу са савременим технолошким променама – информатичка писменост, развијање свести о неопходности целоживотног учења, развијање способности за толерантно и ненасилно опхођење према другима, усвајање знања о културном и националном идентитету сопственог народа). Утврђивање шта школски систем омогућава студентима значајан је сегмент овог истраживања, јер се на тај начин посредно утврдило вредновање универзитетске наставе из телеолошке васпитно-образовне перспективе студентске омладине.

Први ниво анализе резултата истраживања (Графикон 7) показује да већина наставника Универзитета у Нишу (63,6%) и у Битољу (47,6%) излаже нову наставну јединицу тако што углавном предаје док они слушају што указује на то да је још увек доминантна заступљеност традиционалне/предавачке наставе на овим универзитетима. Студенти Универзитета у Великом Трнову су у највећем броју (53,6%) у односу на студенате Универзитета у Нишу (34,2%)

и студената Универзитета у Битољу (46,5%) потврдили да наставници разговарају са студентима, објашњавају градиво и наводе примере што указује на највећу заступљеност модерних метода у универзитетској настави. Што се тиче начина одржавања дисциплине на часу, наставници сва три универзитета, према одговорима студената, најчешће одржавају дисциплину на часу интересантним предавањем и ангажовањем студената током часа (групни рад, дискусија, дебата, презентација) (видети Графикон 6).

Други ниво анализе резултата истраживања (Табела 18) показује да је *механичко учење* у већој мери заступљено на Универзитету у Нишу, док је скоро три пута мање заступљено на Универзитету у Великом Трнову<sup>25</sup>. На универзитету у Бугарској је у највећој мери у односу на универзитете у Србији и Македонији заступљено *учење са разумевањем*. *Проблемско учење* је такође највише заступљено на Универзитету у Великом Трнову у односу на Универзитет у Нишу и Универзитет у Битољу. Када је реч о *креативном учењу*, на Универзитету у Великом Трнову је и у овом случају, у поређењу са истраживањем обухваћеним универзитетима у Србији и Македонији, највећи проценат одговора који потврђују његово постојање у већој мери, односно да је оно 'много' заступљено на универзитетима. Дакле, компарацијом изложених резултата може се констатовати:

- највећа заступљеност механичког учења (учења напамет) је у Србији (много 54,8%), а најмања у Бугарској (нимало 39,0%);
- највећа заступљеност учења са разумевањем (навођењем примера и применом стеченог знања) јесте у Бугарској (60,9%), а најмања у Македонији (нимало 10,1%);
- највећа заступљеност проблемског учења (учења путем решавања проблема) јавља се у Бугарској (много 31,1%), а најмања у Србији (нимало 22,1% и мало 60,6%);
- највећа заступљеност креативног учења (прављење нечег новог, на пример компјутерског програма, предлога

---

<sup>25</sup> Заступљеност појединих метода учења компарирана је на нивоу заступљености три универзитета, а не на нивоу заступљености самих метода учења на појединим универзитетима.

закона, упитника) присутна је у Бугарској (34,1%), а најмања у Србији (нимало 36,5%).

Међутим, „поглед изнутра“, односно анализа резултата унутар сваког истраживањем обухваћеног универзитета, упућује на недовољну заступљеност појединих метода учења (мало, нимало). Наиме, на Универзитету у Нишу, на Универзитету у Битољу и на Универзитету у Великом Трнову велики број студената (више од половине испитаних) одговорио је да је проблемско учење мало заступљено на универзитетима. Такође, и када је реч о креативном учењу, студенти наглашавају његову малу заступљеност на њиховим универзитетима (скоро половина испитаних студената).

Истраживачки налази на нивоу метода учења показују да постоје значајне разлике међу универзитетима у Србији, Македонији и Бугарској. У Србији већа заступљеност механичког учења, а мања заступљеност проблемског учења и учења са разумевањем у односу на истраживањем обухваћене универзитете у Македонији и Бугарској, док је у Бугарској највећа заступљеност учења са разумевањем, креативног и проблемског учења. Македонија заузима „средишњи положај“ на континууму традиционално–модерно. И поред тога што се још увек један део програмских и наставних садржаја усваја механичким учењем, учача се позитиван тренд у примени појединих метода учења (интерактивних, модерних метода учења) на појединим универзитетима (посебно у Бугарској). Дакле, на универзитетима су неопходне интензивније промене у сфери учења и наставе, а прихватање новина у високом образовању није само декларативна и формална обавеза већ нужна и неодложна потреба.

Када је реч о трећем нивоу анализе, коначним исходима/постигнућима у учењу, (телеолошка страна образовања), значајни су резултати истраживања који се односе на мишљења студената о томе шта школски систем у њиховој земљи омогућава студентима.

Компарација резултата истраживања (Табела 14) указује на постојање извесних сличности у заступљености појединих исхода учења када је конкретна земља у питању, али и на постојање значајних разлика међу истраживањем обухваћеним универзитетима. У Србији школски систем у највећој мери омогућава ус-

вајање теоријских знања, а у најмањој мери омогућава практичну примену знања. Школски систем у Македонији, према мишљењу студената, омогућава у највећој мери усвајање теоријских знања, а у најмањој мери усвајање знања и вештина које су потребне за даље образовање и професионални развој. Према мишљењу студената Универзитета у Великом Трнову, школски систем у Бугарској у највећој мери омогућава усвајање теоријских знања, а у најмањој мери практичну применљивост. Дакле, према мишљењу студената школски систем омогућава:

- *усвајање знања и развијање вештина које су потребне за даље образовање и професионални развој* највише у Бугарској (много 29,5%), а најмање у Македонији (нимало 23,2%);
- *усвајање теоријских знања* највише у Србији (много 31,7%), а најмање у Македонији (нимало 14,2%);
- *практичну применљивост знања* највише у Македонији (много 21,7%), а најмање у Србији (нимало 26,7%);
- *развијање способности критичког мишљења* највише у Бугарској (много 18,9% и нимало 16,8%), а најмање у Македонији (нимало 23,1%);
- *усвајање знања и развијање вештина у складу са савременим технолошким променама (информатичка писменост)* највише у Бугарској (много 28,0%), а најмање у Србији (нимало 14,0% и мало 70,4%);
- *развијање свести о неопходности целоживотног учења* највише у Бугарској (много 26,7%) и најмање у Србији (нимало 21,1%);
- *развијање способности за толерантно и ненасилно опхођење* према другима највише у Бугарској (много 35,8%), а најмање у Србији (нимало 20,0%);
- *усвајање знања о културном и националном идентитету сопственог народа* највише у Бугарској (много 31,5%), а најмање у Србији (нимало 22,2%).

Резултати добијени истраживањем указују на постојање позитивних тенденција у школским системима појединих земаља, с обзиром на то да су студенти потврдили постојање већине наведених и очекиваних исхода учења, односно постигнућа у учењу

(Бугарска). Истовремено, овај део резултата истраживања може послужити као пледоаје за истицање потребе да се настави са реформским процесима у правцу потпунијег и ефикаснијег остваривања постављених циљева образовања.

*Модел наставе/учења у Србији, Македонији и Бугарској  
и могућности реформе високог образовања у функцији  
унапређивања квалитета универзитетске наставе*

Како је високо образовање делатност од посебног друштвеног интереса и покретач развоја и напретка друштва, брига о квалитету образовања и његовом унапређивању постаје централна тема европске образовне политике. Систем образовања је кључни чинилац за оспособљавање генерација за живот у свету који се стално мења. Квалитетним наставним садржајима, применом адекватних наставних метода и стварањем позитивне климе у образовним установама успешно се могу превазићи или бар ублажити политичке, верске, културне и друге предрасуде. Образовање за заједнички живот захтева критичко размишљање, креативност, способност решавања проблема, толеранцију, разумевање и уважавање других.

На основу анализе и компарације резултата истраживања, који се односе на квалитет универзитетске наставе (заступљеност традиционалног и модерног) у Србији, Македонији и Бугарској, могу се конципирати „модел“ наставе/учења за сваку земљу обухваћену истраживањем.

*Модел наставе/учења у Србији.* Наставници у Србији углавном предају, а студенти слушају (већа је заступљеност монолошке методе у односу на Македонију и Бугарску); механичко учење је заступљено знатно више него у Македонији и Бугарској; школски систем у мањој мери у односу на Бугарску омогућава развијање критичког мишљења, а у мањој мери у односу и на Бугарску и на Македонију омогућава практичну применљивост знања, информатичку писменост, развијање способности за толерантно и ненасилно опхођење према другима и усвајање знања о културном и националном идентитету сопственог народа. Наведене карактеристике наставе/учења указују на велику заступљеност елемената традиционалног у универзитетској настави у Србији.



*Модел наставе/учења у Македонији.* Наставници у Македонији најчешће одржавају дисциплину на часу интересантним предавањима, а затим строгошћу (више у односу на Србију и Бугарску); наставници више разговарају са студентима, објашњавају и наводе примере у односу на наставнике у Србији, али мање у односу на Бугарску; већа је заступљеност проблемског и креативног учења у односу на Србију, а мања у односу на Бугарску, док је учење са разумевањем заступљено у мањој мери и у односу на Бугарску и у односу на Србију; мања је заступљеност механичког учења у односу на Србију, али већа у односу на Бугарску; школски систем у већој мери омогућава практичну примену знања у односу и на Србију и на Бугарску, а у већој мери у односу на Србију омогућава развијање критичког мишљења, информатичку писменост, развијање способности за толерантно и ненасилно опхођење према другима и усвајање знања о културном и националном идентитету сопственог народа. Овакви резултати указују на *заступљеност елемената традиционалног и елемената модерног у универзитетској настави у Македонији.*

*Модел наставе/учења у Бугарској.* Наставници у највећој мери имају интересантна предавања, ангажују студенте током часа (групни рад, дискусија, дебата, презентација) и разговарају са студентима, објашњавају и наводе примере (највећа је заступљеност методе дискусије у односу на Србију и Македонију); већа је заступљеност учења са разумевањем, проблемског и креативног учења у односу на заступљеност у Србији и Македонији; школски систем у највећој мери, у односу на Србију и Македонију, омогућава развијање критичког мишљења, информатичку писменост, развијање способности за толерантно и ненасилно опхођење према другима и усвајање знања о културном и националном идентитету сопственог народа. Дакле, већина индикатора указује на *велику заступљеност елемената модерног у универзитетској настави у Бугарској* (Марковић Крстић, Милошевић Радуловић и Јовановић, 2014: 183–202).

Резултати истраживања указују на то да је највећа заступљеност елемената традиционалног у универзитетској настави у Србији, док је у Македонији скоро уравнотежен однос између елемената традиционалног и модерног. Највећа заступљеност

елемената модерног карактерише универзитетску наставу у Бугарској. Дакле, нема никакве сумње да је у Србији, Македонији и Бугарској у току реформа високог образовања, али извесно је да она неће дати жељене резултате уколико се не предузму додатне активности, како би се превазишле уочене слабости у њеној практичној примени<sup>26</sup> (Србија). Стварање нормативних и институционалних претпоставки јесте нужан услов за почетак трансформације образовног система, али не и довољан.

На основу изложених резултата намеће се потреба настављања реформских процеса високог образовања уз континуирано редефинисање његових циљева и задатака и уважавање прогресивних и хуманих вредности. Реформом високог образовања покренут је читав низ промена у начину рада и захтевима, међутим, потребна су нова реформска решења и њихова адекватна реализација у пракси. Како истичу Ивић и сарадници (Ивић, Пешикан и Антић, 2001) требало би да се бар будући наставници припремају за модерније облике наставног рада, јер се реформа образовања углавном своди на реформу наставног програма због чега су и домети такве реформе мали.

Интензивирање реформских процеса у систему образовања једна је од могућности за смањење заступљености елемената традиционалног и повећање елемената модерног у универзитетској настави и систему образовања у целини. У складу с тим је и потреба за модернизацијом система образовања на свим нивоима и областима педагошког рада, од школовања и адекватне психолошко-педагошко-методичке припреме будућих наставника до употребе нових метода наставе/учења, ради подизања квалитета и побољшања ефикасности образовања.

С обзиром на то да неки од индикатора квалитета универзитетске наставе указују на њене слабости и недостатке, те се предлажу неке могућности унапређивања:

- (1) перманентно усавршавање и мотивисање наставног кадра у циљу побољшања и иновирања наставног процеса;
- (2) усклађивање броја наставника са бројем студената и омогућавање индивидуалног рада са студентима;

---

<sup>26</sup> Опширније: Јарић, И. (2010).

- (3) фаворизовање активних метода наставе/учења и смањивање заступљености пасивних метода наставе које имају за последицу механичко учење;
- (4) испитивање квалитета постигнућа студената (испитивање успеха студената путем утврђивања просечне оцене, учешћа и успеха на такмичењима, реализација и презентација резултата истраживачких пројеката и слично);
- (5) периодично утврђивање исхода учења појединих студијских профила у складу са реалним потребама тржишта рада и измена наставних планова и програма у складу са дефинисаним исходима;
- (6) опремање лабораторија, кабинета, библиотека, читаоница и учионица, како за побољшање наставе, тако и за научноистраживачки рад;
- (7) континуирана евалуација квалитета понуђених студијских програма и начина спровођења болошког процеса.

Успех актуелне реформе високог образовања може се очекивати само уколико се обезбеди комплементарност спољашње и унутрашње реформске компоненте: организационе и педагошко-дидактичке. Такође, успех реформе зависи од разумевања свих припадника академске заједнице и од одговорности коју ће у том смислу свако од њих преузети. „За успех транзиције балканских (посебно постсоцијалистичких) друштава није довољно само да се изврше економске и политичке промене, већ је потребно остваривати и културну транзицију. Најбољи начин да друштво превлада традиционалистичке културне обрасце је развој (професионалних) знања и науке посебно, као и развој разноврсних видова образовања – са примереним односом општесазнајних и посебних ужестручних садржаја у њима. У оној мери у којој се друштвени престиж човека буде вредновао на основама знања, умења и моралних врлина, а не на основу власти, моћи и статуса, у тој мери ће се развијати повољна „социјална клима“ – која је основа за изградњу поверења и „партнерског односа“ у друштву, као основе за развој културе мира“ (Милошевић, 2006: 116).



## ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА

У савременом друштву образовање све више добија задатке од ширег друштвеног значаја – да подстиче стицање и развијање функционалних знања о људским правима, моралним, етничким, националним, културним и хуманистичким вредностима, да укаже на неопходност међународне сарадње и очувања светског мира као услова егзистенције свих људи. Ови задаци добијају централни значај у времену друштвено-политичких превирања и социјалне трансформације постсоцијалистичких земаља. У овим земљама образовање се перципира као кључни чинилац међународног разумевања, повезивања и сарадње и као покретач свеукупног друштвеног и хуманистичког развоја.

У првом делу монографије елаборирају се теоријски приступи и оријентације у проучавању односа образовања и друштва и резултати неких претходних истраживања социјалне димензије образовања. У другом делу анализирају се и интерпретирају истраживачки налази два научно-истраживачка пројекта реализована у Центру за социолошка истраживања Филозофског факултета у Нишу у периоду од 2006. до 2015. године у оквиру рада ауторки на потпројектима „Образовање и етика мира на Балкану“ и „Традиционално и модерно у систему образовања у Србији и на Балкану у процесу евроинтеграција“. Монографија, са једне стране, теоријски осмишљава васпитање и образовање за мир и толеранцију и осветљава процес усвајања етичких принципа у васпитно-образовном процесу и развој способности за одговорно поступање према самом себи, према другим људима и према друштвеној заједници. Са друге стране, на основу емпиријских индикатора, монографија приказује студентску перцепцију значаја образовања (знања/незнања, односно непознавања културе суседних народа) и културе („ратничка култура“ балканских народа) за настанак, али и за решавање конфликтних ситуација

(култура мира). Поред тога, сагледава се васпитно-образовни процес кроз призму етичких и хуманистичких вредности као и хуманистичка димензија образовања и културе мира у контексту савремених друштвених промена на Балкану из перспективе студентске омладине.

Основни истраживачки налази који су резултат аналитичко-синтетичког приступа проблему хуманистичке димензије образовања могу се приказати у виду неколико закључних сегмената:

1. Теоријски приступи и оријентације у проучавању односа образовања и друштва полазе од тога да друштвена структура утиче на начин живота појединца, а посебно на процес његове социјализације и образовања. Разматрају се бројне теоријске интерпретације социјалних неједнакости у образовању: *функционалистичка, радикална, образовног капитала, културне депривације, позициона, интеракционистичка и марксистичка*, које се, с обзиром на основна полазишта, групишу у два основна приступа – социоекономски и социокултуролошки. Према првом теоријском приступу, социјалне неједнакости у образовању објашњавају се доминантним утицајем социоекономских детерминанти, а према другом, доминантним утицајем социјалних и културних детерминанти.

2. Преглед неких истраживања у некадашњој Југославији, Србији и у свету указује на то да је социјална димензија образовања један од актуелних теоријско-емпиријских истраживачких проблема у академској заједници. Социјална димензија образовања постала је предмет интересовања бројних теоретичара и истраживача 60-их година 20. века у некадашњој Југославији и Србији. Образовање у друштвеном контексту такође је било у фокусу интересовања бројних теоретичара и истраживача у свету. Резултати њихових истраживања углавном су презентовани у часопису *Социологија образовања (Sociology of Education)*, а од деведесетих година 20. века интензивније је заступљен проблем неједнакости у образовању.

3. Социолошки дискурс о односу образовања и друштвених промена потврђује да је образовање један од предуслова друштвеног развоја и значајна детерминанта друштвене покретљивости и квалитета живота, тако да се не могу очекивати значајније еко-

номске и друштва промене уколико их не прати одговарајући развој образовања.

4. Специфичности друштвених промена на Балкану испољавају се у виду бројних политичких превирања и економских проблема и противречја која се изражавају у виду слома друштвеног система и моралне аномије. Постсоцијалистичке земље Балкана суочавају се са бројним изазовима и проблемима у многим областима друштвеног живота. На простору бивше СФРЈ у последњој деценији 20. века ескалирали су верски и етнички сукоби и грађански рат, тако да се ове земље налазе не само у постсоцијалистичкој транзицији, већ и постконфликтном стању. Процес транзиције у Србији, Македонији и Бугарској карактеришу бројне сличности, али се могу уочити и значајне разлике. Услед сукоба на националној основи, међународног економског и политичког притиска, ратних дешавања и бомбардовања у транзиционом процесу у Србији долазило је до застоја, тако да је она данас на зачељу успешности међу овим земљама у погледу развоја тржишне привреде, владавине права и стабилне демократије.

5. Глобалне друштвене промене, трансформација привредних система, измењена структура потреба за одговарајућим кадрovima, као и процес формирања европског образовног простора, утицали су на структурисање високог образовања у балканским земљама. Друштвене промене које су обележиле постсоцијалистички период у Србији, Македонији и Бугарској у економској, политичкој и културној сфери одразиле су се и на функционисање образовних система ових земаља. Систем високог образовања у периоду трансформације ових балканских земаља неизбежно доживљава промене, које указују на карактер претходних социјалних процеса. Научни дискурс о месту и улози образовања у социјалној динамици балканских земаља, као и о реформи система образовања указује на потребу и значај интензивирања реформских процеса у школском систему, како би се код учесника у васпитно-образовном процесу подстицало креирање нових система вредности и образаца понашања у циљу развијања културе мира и сарадње на Балкану.

6. Истраживање и реално сагледавање места и улоге образовања у контексту етике мира и сарадње на Балкану поставља се

и третира у монографији као важно, приоритетно и актуелно, јер је образовање значајан чинилац друштвено-економског развоја сваке земље. Такав приступ је неопходан с обзиром на то да је, не само на простору Балкана, присутно интензивирање настојања да се путем образовања утиче на развијање способности за одговорно поступање према самом себи, према другим људима и према друштвеној заједници. образовање значајно утиче на квалитет човековог живота и могућност укључивања у токове савремене цивилизације. Васпитно-образовне установе су најпогоднија места за „вежбање” толеранције и поштовања људских права, као и за учење о различитостима и богатству културних идентитета, тако да образовање треба да се заснива на начелима која доприносе поштовању људских права и изградњи културе мира и демократије. Улога школе је да преко одређених наставних предмета и садржаја, пружи младим људима могућност упознавања других култура и ставова других религиозних и етничких група. На тај начин могу се избећи конфликти који су резултат непознавања и неразумевања. За квалитетно и ефикасно усвајање и развијање моралних норми и вредности неопходни су адекватни наставни програми и разрађени програмски садржаји. У том смислу, у школском систему велике могућности пружају наставни садржаји појединих предмета (грађанско васпитање, матерњи језик, историја, географија, социологија): наставни садржаји о толеранцији, миру, људским правима, правди, демократији, етици, друштеној одговорности и решавању сукоба ненасилним путем на свим нивоима образовања, како формалног, тако и неформалног. Стицање таквог знања може бити једно од средстава за зближавање људи и напредак човечанства.

7. У настојању да се реше проблеми моралног развоја и васпитања у досадашњој пракси примењивани су различити „модел“ моралног васпитања. Они представљају схватање (теорију) о моралном развоју, као и стратегије за подстицање моралног развоја и покушаје да се боље разуме и у пракси спроведе морално васпитање: модел Џ. Вилсона, Пројекат школског савета за морално васпитање у В. Британији, Колбергов модел у САД и Хуманистички модел. Џ. Вилсон заступа тезу да суштина моралног васпитања није у настави неког посебног предмета ни у скупу



моралних правила, већ у рационалним настојањима појединаца да развијају сопствена морална начела. Према његовом схватању, морално мишљење може се развијати одговарајућим наставним и педагошким техникама. Пројекат школског савета за морално васпитање је усмерен у практичном правцу и усредсређен на бригу и разумевање жеља и интересовања других људи као основних моралних вредности. Л. Колберг проучавајући морално васпитање и развој наглашава когнитивно-развојни приступ, тако да своја истраживања везује за практичне могућности реализовања моралног образовања и васпитања. Настојао је да испита вредност одређених наставних метода, поступака и садржаја намењених програмима друштвених наука. Хуманистички модел моралног васпитања је интегративни покушај обједињавања поставки о основама различитих програма и модела моралног развоја и васпитања.

8. Школска дисциплина је битан елемент моралног васпитања. Школа (разред) је друштво у малом, а дисциплина је морал учioniце (Диркем); поштујући прописе школског живота дете ће научити да поштује прописе уопште. Носилац школске дисциплине је васпитач (наставник), који мора да поседује ауторитет. Дисциплинско деловање наставника (скуп поступака и активности наставника у васпитно-образовном процесу) има за циљ да се настава и учење на часу несметано одвијају и да код ученика/студената развије позитиван однос према радним обавезама (учењу), другим људима и самоме себи. С обзиром на то да током последњих деценија проблем одржавања дисциплине у разреду постаје актуелан, учествовала су настојања истраживача различитих теоријских усмерења да се изграде модели дисциплине у школи који би наставницима били од помоћи у васпитно-образовном процесу. У литератури се наводе различити модели разредне дисциплине као систематских начина управљања понашањем ученика на часу (9 модела): Чврста дисциплина америчких аутора М. и Л. Кантера, Позитивне дисциплине Ф. Џонса, Дисциплина без присиле В. Гласера, Управљање наставним радом на часу Ј. Кунина, Социјална дисциплина Р. Драјкурса, Позитивне дисциплине Џ. Нелсена, Кооперативна дисциплина Л. Алберта, Обучавање наставника успешности Т. Гордона и Дисциплина са достојанством Р. Карвина и А. Мендлера. Сагледавање

постојећег стања, односно модела дисциплине који се примењују у школама и њихових позитивних и негативних „последица“ изражених кроз понашање ученика може да помогне утврђивању важних фактора који утичу на проблеме у вези с одржавањем школске дисциплине.

9. Емпиријски налази потврђују да се у васпитно-образовном процесу стварају предуслови за развијање толерантности и културе дијалога у савременом друштву. Вредности као што су солидарност и толеранција могу се промовисати путем наставних садржаја и метода, као и мењањем односа између учесника у васпитно-образовном процесу. Постоје разлике међу земљама (Србија, Македонија и Бугарска) с обзиром на то чему се придаје највећи значај за допринос развоју свеукупних односа међу балканским земљама. У Србији се највећи значај придаје култури, науци и образовању, док испитаници из Македоније и Бугарске сматрају да економији припада прво место у погледу значаја за развијање свеукупних односа међу балканским земљама. Резултати истраживања потврђују да се образовању и образовним установама придаје велики значај и да се образовање може сматрати интеграционим фактором сарадње међу балканским земљама.

10. У балканским земљама које су обухваћене истраживањем насиље у школама се перципира као проблем који све више захвата школску средину. Јавља се у различитим облицима и интезитетима, како на релацији ученик–ученик, тако и на релацијама ученик–наставник и наставник–ученик. Насиље у школи може имати трајне последице на ментално здравље ученика, међуљудске односе и социјализацију у целини. Због тога су значајна истраживања насилничког понашања и упознавање јавности са тим, како би се могли развијати превентивни програми и имплементирати у свакодневни рад школе. Подаци из емпиријског истраживања упозоравају да је насиље у школама све присутније, а да су облици његовог испољавања све разноврснији. Док се у Србији проблем насиља у школама препознаје од стране већине испитаника, а у Бугарској половина испитаних препознаје овај проблем, у Македонији се насиље у школама најмање препознаје, што не значи да га има у мањем обиму. Да би се испитала веза између перцепције заступљености насиља у школама и медијске

пажње која му се посвећује, испитаницима је постављено питање да ли се јавно расправља о проблему насиља у школама. У Србији је скоро половина испитаника одговорила потврдно на ово питање, а у Македонији је свега нешто више од четвртине испитаних одговорило да се о проблему насиља у школама јавно расправља. У Бугарској се о овом проблему више јавно расправља у односу на Македонију, али мање у односу на Србију. Добијени подаци потврђују везу између перцепције заступљености насиља у школама и учесталости јавног разматрања и суочавања са овим проблемом. Најзаступљенији облик насиља у школама у Србији, Македонији и Бугарској је туча међу вршњацима, али су, ипак, уочене неке разлике. Највеће процентуално учешће овог облика насиља је у Бугарској, потом у Македонији и у Србији. На другом месту по учесталости јављања у Србији је психичко злостављање, у Македонији изнуђивање новца, отимање имовине и крађа, а у Бугарској злостављање наставника од стране ученика.

Улога школе у превенцији насиља је да се ученик упознаје са својим грађанским правима и обавезама, развија одговорност пред собом и ближим социјалним окружењем за сопствене поступке и деловања. Неоспорна је улога школе у правној социјализацији личности као извора правних знања и једног од ефикаснијих средстава његовог правног васпитања, посебно у савременом друштву. Држава мора, озбиљним сагледавањем проблематике насиља и коришћењем позитивних искустава других земаља, да предузима одговарајуће превентивне активности. Локалне заједнице до сада нису понудиле успешан модел за решавање проблема насиља у школи, а један од разлога је што изостаје добра комуникација и координација на релацији ученик–наставник–педагог–психолог–директор–родитељ–социјални радник–полиција. Због тога су учестали апели просветних радника, родитеља, ученика и јавности уопште за што ефикаснијом реакцијом државе по овом питању.

11. У монографији су представљени и резултати емпиријског истраживања појавних облика и учесталости електронског насиља код ученика основних школа и улога васпитања и образовања у функцији безбедног коришћења нових технологија у процесу глобализације. Презентовани резултати упозоравају

на то да је ово насиље све присутније и да васпитање и образовање могу да допринесу безбедном коришћењу нових технологија. Наиме, ученици који знају да постоје опасности приликом коришћења нових технологија, ученици с одличним успехом и они које су наставници и чланови стручног тима школе (психолог, педагог, социолог) упозорили на опасности приликом њиховог коришћења у мањој мери су добијали увредљиве и претеће текстуалне поруке, фотографије и позиве од осталих ученика. Веома је значајна улога породице и школе у стицању знања и развијању вештина за безбедно коришћење нових технологија. Правовремено васпитање и образовање за активну социјалну одговорност, како према себи, тако и према другима, основа је нормативног понашања и могућности спречавања антисоцијалних појава. Препознавање проблема насиља у школској и ваншколској средини и сагледавање детерминанти које утичу на појаву његових различитих облика може значајно допринети адекватној друштвеној реакцији и интервенцији, а посебно интензивирању превентивног деловања. Насиље има огромну „социјалну цену“, тако да је његова превенција кључни задатак васпитања и образовања за живот у демократском друштву. Васпитање за социјалну одговорност представља полазну основу у спречавању насилничког понашања, а интензивирање васпитно-образовног (превентивног) деловања школе, наставника и стручних тимова, једна је од могућих стратегија за решавање овог значајног друштвеног проблема.

12. Хуманистичка димензија образовања и култура мира у контексту савремених друштвених промена на Балкану сагледава се преко анализе моралног васпитања и хуманистичке концепције васпитања и образовања у контексту културе мира, студентске перцепције образовања као чиниоца остваривања мира на Балкану, улоге школског система у развијању културе мира, узрока сукоба на Балкану из перспективе студентске омладине и метода наставе учења у функцији оспособљавања студената за одговорно деловање у изградњи хуманијег друштва.

Образовање има посебну улогу у изградњи мултикултурног друштва и стварању новог хуманизма који придаје важност познавању и поштовању култура и културних вредности различитих народа. Хуманистички приступ у васпитно-образовним институ-

цијама подразумева уважавање хуманистичких начела почев од планирања образовних садржаја преко реализовања циљева и задатака, избора наставних метода до верификовања исхода наставе. Друштвени задатак хуманистички оријентисаног васпитања и образовања је да доприноси активном учешћу појединаца и друштвених група у савременим друштвеним процесима уз поштовање људских права и разноликости, затим развијању толеранције, солидарности, одговорности и способности критичког мишљења.

Истраживачки налази показују да доминантни значај за могући допринос миру на Балкану студенти сва три универзитета придају поштовању равноправности свих грађана, народа и култура на Балкану, потом културној и економској сарадњи између свих балканских земаља и образовању и васпитању младе генерације за мир. Уочавају се извесне разлике међу студентима у перципирању могућег доприноса миру појединих чинилаца. Студенти Универзитета у Нишу и Универзитета у Битољу доминантни значај за остваривање мира придају поштовању равноправности свих грађана, народа и култура на Балкану, док студенти Универзитета у Великом Трнову у највећој мери виде културну и економску сарадњу између свих балканских земаља као детерминанту мира и политичке стабилности на Балкану. Када је реч о образовању младе генерације за мир као чиниоцу мира на Балкану, уочава се његово високо вредновање код студената сва три универзитета. Највећи потенцијални значај доприносу миру на Балкану образовању дају студенти Универзитета у Великом Трнову, потом студенти Универзитета у Нишу и у нешто мањој мери студенти Универзитета у Битољу. Студентска омладина обухваћена истраживањем доминантан значај придаје културно-образовној и економској основи грађења и остваривања мира на Балкану. Образовање и васпитање младе генерације за мир из угла студентске перцепције може се сматрати кључним чиниоцем међународне сарадње, разумевања и развијања културе мира у тиме допринети изградњи хуманистичког друштва. Студенти су у великој мери свесни могућег доприноса образовања миру (политичкој стабилности) на Балкану, али истовремено сматрају да је стварни допринос школског система појединих земаља у сфери стицања знања

и развијања способности за толерантно и ненасилно опхођење према другима мали или да у потпуности изостаје (посебно у Србији и Македонији). Овај део резултата истраживања може бити основа за конципирање и спровођење мера образовне политике (и реформских процеса) у правцу потпунијег и ефикаснијег остваривања постављених циљева образовања и васпитања, а посебно на пољу међународног разумевања и доприноса развијању културе мира и политичкој стабилности на Балкану.

Студентска омладина сукобе на Балкану током протекле две деценије најпре види као резултат интереса политичких елита, а потом као резултат мешања страних сила у односе балканских земаља. Студенти у најмањој мери сматрају да су сукоби на Балкану резултат непознавања културе суседних народа, урушавања социјализма и постојања „ратничке културе“ балканских народа. Дакле, студентска омладина образовању, знању, култури и способностима придаје велики значај у развијању културе мира, али не сматра да је непознавање културе суседних народа (недовољно знање у сфери културе) кључни чинилац сукоба на Балкану.

Презентовани резултати истраживања и њихова компаративна анализа на нивоу метода учења показују да постоје значајне разлике међу студентима три универзитета. Док је код студената Универзитета у Нишу већа заступљеност механичког, а мања заступљеност проблемског учења у односу на студенте Универзитета у Битољу и Великом Трнову, код студената Универзитета у Великом Трнову је највећа заступљеност учења са разумевањем, креативног и проблемског учења. Када је реч о методама учења може се константовати да Универзитет у Битољу заузима „средњи положај“ на континууму традиционално–модерно. Иако се један део програмских и наставних садржаја усваја механичким учењем, уочава се позитиван тренд у коришћењу појединих метода учења, који се испољава у виду веће заступљености интерактивних, модерних метода учења код студената Универзитета у Великом Трнову. Резултати истраживања указују на то да су интензивније промене у сфери учења и наставе на универзитетима неопходне и да прихватање новина у високом образовању (интерактивна настава, креативно учење, демократски односи)

јесте нужан захтев на путу остваривања циљева хуманистичке концепције васпитно-образовног процеса, а не само декларативна и формална обавеза.

13. У монографији се разматра и квалитет универзитетске наставе у Србији, Македонији и Бугарској у контексту имплементације захтева актуелног процеса реформе високог образовања (болоњског процеса). Квалитет универзитетске наставе критички се сагледава из угла њеног значаја за адекватно припремање појединаца за остваривање циљева и задатака које поставља савремено друштво.

Анализа резултата истраживања унутар сваког истраживањем обухваћеног универзитета упућује на недовољну заступљеност појединих метода учења. На Универзитету у Нишу, на Универзитету у Битољу и на Универзитету у Великом Трнову велики број студената (више од половине испитаних) одговорио је да је проблемско учење мало заступљено. Такође, и када је реч о креативном учењу, студенти наглашавају његову малу заступљеност на њиховим универзитетима (скоро половина испитаних студената).

Истраживачки налази на нивоу метода учења показују да постоје значајне разлике међу универзитетима у Србији, Македонији и Бугарској. У Србији је већа заступљеност механичког учења, а мања заступљеност проблемског учења и учења са разумевањем у односу на универзитете у Македонији и Бугарској, док је у Бугарској највећа заступљеност учења са разумевањем, креативног и проблемског учења. Македонија заузима „средишњи положај“ на континууму традиционално–модерно. И поред тога што се још увек један део програмских и наставних садржаја усваја механичким учењем, учача се позитиван тренд у примени појединих метода учења (интерактивних, модерних) на појединим универзитетима (посебно у Бугарској). Дакле, на универзитетима су неопходне интензивније промене у сфери учења и наставе, а прихватање новина у високом образовању није само декларативна и формална обавеза већ нужна и неодложна потреба.

14. Након анализе и компарације резултата истраживања, који се односе на квалитет универзитетске наставе сагледаног из угла заступљености традиционалних и модерних елемената

у Србији, Македонији и Бугарској, а на основу студентске перцепције, конципирају се „модел“ наставе/учења за сваку земљу обухваћену истраживањем. Резултати истраживања указују на то да је највећа заступљеност елемената традиционалног у универзитетској настави у Србији, док је у Македонији скоро уравнотежен однос између елемената традиционалног и модерног. Највећа заступљеност елемената модерног карактерише универзитетску наставу у Бугарској. Дакле, нема никакве сумње да је у Србији, Македонији и Бугарској у току реформа високог образовања, али извесно је да она неће дати жељене резултате уколико се не предузму додатне активности, како би се превазишле уочене слабости у њеној практичној примени (Србија). Стварање нормативних и институционалних претпоставки јесте нужан услов за почетак трансформације образовног система, али не и довољан.

15. Анализа и компарација резултата емпиријских истраживања, као и социолошко промишљање квалитета универзитетске наставе и хуманистичке димензије образовања у контексту савремених друштвених промена, указују на потребу реформе система високог образовања, као и на потребу изналагања одговарајуће стратегије за њену реализацију. Успех актуелне реформе високог образовања може се очекивати само уколико се обезбеди комплементарност спољашње и унутрашње реформске компоненте: организационе и педагошко-дидактичке. Емпиријски налази ових истраживања, као и искуства у пракси, указују на значајну улогу образовања и образовних установа у развијању међународне сарадње, али и на неопходност настављања реформских процеса у области образовања. Студентска омладина балканских земаља придаје велики значај образовању на путу остваривања хуманистичких циљева и хуманистичког развоја. Стога се у монографији наглашава потреба интензивнијег деловања свих субјеката у васпитно-образовном процесу ради подстицања и развијања хуманих односа који ће бити основа за изграђивање новог хуманистичког друштва у складу са савременим друштвеним променама. У циљу интензивирања реформских процеса у систему образовања, унапређивања његовог квалитета и ефикасности, неопходна је модернизација система образовања на свим нивоима и у свим областима педа-



гошког рада, од школовања и адекватне психолошко-педагошко-методичке припреме будућих наставника до употребе нових метода наставе/учења.

16. На темељу изложених налаза истраживања конципирају се препоруке за настављање реформе високог образовања у циљу унапређивања квалитета универзитетске наставе: (1) перманентно усавршавање и мотивисање наставног кадра у функцији иновирања и побољшања наставног процеса; (2) усклађивање броја наставника са бројем студената и доминантна заступљеност индивидуалног рада са студентима; (3) фаворизовање активних метода наставе/учења и смањивање заступљености пасивних метода наставе које имају за последицу механичко учење; (4) испитивање квалитета постигнућа студената (испитивање успеха студената путем утврђивања просечне оцене, учешћа и успеха на такмичењима, реализација и презентација резултата истраживачких пројеката и слично); (5) периодично утврђивање исхода учења појединих студијских профила у складу са реалним потребама тржишта рада и измена наставних планова и програма у складу са дефинисаним исходима; (6) опремање лабораторија, кабинета, библиотека, читаоница и учионица, како за побољшање наставе, тако и за научноистраживачки рад и (7) континуирана евалуација квалитета понуђених студијских програма и начина спровођења болоњског процеса.

Систем образовања је кључни чинилац за оспособљавање генерација за заједнички живот у свету који се стално мења, тако да се намеће потреба настављања реформских процеса уз континуирано редефинисање његових циљева и задатака и уважавање прогресивних и хуманих вредности. Иако је у Србији, Македонији и Бугарској у току реформа високог образовања, извесно је да она неће дати жељене резултате уколико се не предузму додатне активности, како би се превазишле уочене слабости у њеној практичној примени. Стварање нормативних и институционалних претпоставки јесте нужан услов за почетак трансформације образовног система, али не и довољан. Стога је неопходно интензивирање реформских процеса у систему образовања у правцу хуманизације васпитно-образовног процеса, која би се базирала на хуманистичким начелима, почев од планирања образовних

садржаја, преко реализовања циљева и задатака, перманентног педагошко-методичког усавршавања наставника и избора наставних метода/учења до верификовања исхода наставе. На таквој, темељној, хуманистичкој основи васпитања и образовања могуће је изграђивање и развијање хуманијег друштва.

## ЛИТЕРАТУРА

- Аврамовић, З. (2014) *Образовање између дневне и научне бриге*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања и Нови Сад: Академска књига.
- Аврамовић, З. (2002) „Појам и институције васпитања и образовања за демократију“, <http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0579-6431/2002/0579-64310204159A.pdf> (приступ: октобар 2014).
- Ансимов, С. О. и Глазачев, Н. С. (2003) „Педагогика толерантности“, *Глобалистика – енциклопедија*. Москва: ЦНПП „Диалог“, ОАО издателство „Радуга“.
- Ахарони, А. (2003) „Култура мира“, *Глобалистика – енциклопедија*. Москва: ЦНПП „Диалог“, ОАО издателство „Радуга“.
- Babović, M. (2009) *Post-socijalistička transformacija i socio-ekonomske strategije domaćinstava i pojedinaca u Srbiji*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Vašić, J. (2009) *Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*. Zagreb: Školska knjiga.
- Берковић Е. (1990) *Млади и неједнакост*. Београд: Економски институт и Центар за истраживачку, документациону и издавачку делатност председништва конференције ССОЈ.
- Богуновић, Б. и И. Станковић (2008) „Скривено сиромаштво наставника: статус, последице и стратегије превазилажења“. *Зборник Института за педагошка истраживања*. Година 40, Број 2.
- Божиловић, Н. (2010) „Традиција и модернизација (европске перспективе културе на Балкану)“. *Социологија*. Vol. LII, № 2.
- Болчић, С. и други (1995) *Друштвене промене и свакодневни живот: Србија почетком деведесетих*. Београд: Институт за социолошка истраживања Филозофског факултета.
- Bogavac, T. (1982) *Perspektive obrazovanja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Bogojević, A. (2005) „Osveta loših đaka“ (<http://www.psc.ac.yu/bilten21/12.html#pisa>) (приступ: мај 2009).
- Bolčić, S. i drugi (1995) *Društvene promene i svakodnevni život: Srbija početkom devedesetih*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta.
- Bosanac, G. (1983) *Edukacijski izazov. Ogledi o teorijskim problemima odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školske novine.
- Bourdieu, P. and J. C. Passeron (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage, London.
- Bowles, S. and H. Gintis (2002) „Schooling in Capitalist America Revisited“, *Sociology of Education*. Vol. 75, No. 1. (Jan.).
- Броћић М. и сарадници (1971) *Млади, положај, васпитање, активности*. Београд: Институт друштвених наука.
- Bru, E., P. Stephens and T. Torsheim (2002), „Students' Perceptions of Class management and reports of Their Own Misbehavior, *Jurnal of School Psychology*, Vol. 40, No. 4, 287–307.
- Brunnbauer, Ulf (2001), *Surviving Post-Socialism. The First Decade of Transformation in Bulgaria. Preživeti postsocijalizam. Prva decenija transformacije u Bugarskoj* ([http://www.komunikacija.org.rs/komunikacija/casopisi/sociologija/XLIII\\_1/d001/show\\_html?stdlang=ser\\_lat](http://www.komunikacija.org.rs/komunikacija/casopisi/sociologija/XLIII_1/d001/show_html?stdlang=ser_lat))
- Butigan, V. (1989) „Križa kulturne funkcije škole“, *Marksističke teme*. Niš: Prosveta, br. 1–2.
- Валицкая, А. П. Филозофские основания современной парадигмы образования, *Педагогика*, бр. 3, 1997, стр. 19.
- Веселиновић, П., Деспотовић, Д. и Ј. Димитријевић (2013) „Институционални оквир регионалног развоја Републике Србије – искуства и перспективе“, у: Лековић, В. и др. *Институционалне промене као детерминанта привредног развоја Србије*. Крагујевац: Економски факултет Универзитета у Крагујевцу (<http://www.ekfak.kg.ac.rs/sites/default/files/download/InstitucionalnePromene2013.pdf>, преузето маја 2014).
- Vrcan, S. i drugi (1986) *Položaj, svest i ponašanje mlade generacije Jugoslavije*. Beograd: CIDID, Zagreb: IDIS.
- Vujičić, V. (1981) *Proturječnosti u moralnom odgoju*. Zagreb: Školska knjiga.
- Gajić, O., Budić, S., Lungulov, B. (2009) „Jedinstvo u različitosti kao evropska dimenzija visokog obrazovanja“. *Evropske dimenzije*

- promena obrazovnog sistema u Srbiji, Istraživanje i razvoj*, Vol. 5. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Galeano, E. (1996) *Kultura mira i neokolonijalizam*. Beograd: Gutenbergova galaksija.
- Gamoran, A. (2001) „American Schooling and Educational Inequality: A Forecast for the 21st Century“, *Sociology of Education*. Extra Issue.
- Gašić-Pavišić, S. (1998) „Nasilje nad decom u školi i funkcija obrazovnih ustanova u prevenciji i zaštiti dece od nasilja“, zbornik radova *Nasilje nad decom*. Beograd: Fakultet političkih nauka.
- Gašić-Pavišić, S. (2003) „Ponašanje učenika na času koje učiteljima pričinjava teškoće“, *Nastava i vaspitanje* vol. 52, br. 4, str. 409–431.
- Gašić-Pavišić, S. (2004) „Nasilje u školi i mogućnosti prevencije“, zbornik radova *Socijalno ponašanje učenika u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Гашић-Павишић, С. (2005) *Модели разредне дисциплине*. Београд, Институт за педагошка истраживања
- Георгиевски, П. (1972) *Социјалното потекло и животната ориентација на средношколската младина – анализа на емпириско истражување во средните училишта во Скопје*, Скопје: Институт за социолошки и политичко-правни истражувања.
- Georgievski, P. (1997) „Vojin Milić i proučavanje obrazovanja kao kanala društvene pokretljivosti“. *Sociologija*. XXXIX, br. 1.
- Георгиевски, П. (2007) „Процес социјализације и формирање друштвеног и личног идентитета“. *Идентитети и култура мира у процесима глобализације и регионализације Балкана*. Ниш: Филозофски факултет, Центар за социолошка истраживања.
- Georgievski, P. (2009) „Društveni kontekst krize škole i oblici školskog nasilja“, *Sociologija*. Vol. LI, № 1. (str. 1–22).
- Георгиевски, П. (2013) „Глобализација и десоверенизација – проучавање случаја Републике Македоније“, *Глобализација и десоверенизација*. Меѓународни тематски зборник, пр. Вулетић, В., Тирић, Ј. и У. Шуваковић, стр. 267–280. Косовска Митровица: Филозофски факултет Универзитета у Приштини, Београд: Српско социолошко друштво и Институт за упоредно право.
- Gerber, Th. P. and D. R. Schaefer (2004) „Horizontal Stratification of Higher Education in Russia: Trends, Gender Differences, and Labor Market Outcomes“, *Sociology of Education*. 77.

- Gidens, E. (2003) *Sociologija*. Beograd: Ekonomski fakultet.
- Gvozdanović, A. i D. Potočnik (2009) *Mladi i izgradnja mira*. Zagreb: Centar za mirovne studije, Institut za društvena istraživanja.
- Гудовић, З. (2011) „Социјални аспекти и врсте инкомпатибилности образовног система према друштвеној пракси“. *Нова српска политичка мисао*, посебно издање, бр. 2. Београд: Нова српска политичка мисао.
- Даниловић, М. (2002) „Какво је образовање потребно Европи за друштво сутрашњице – циљеви и очекивања“, *Педагогија*, вол. 40, бр. 1–2. Београд: Форум педагога Србије и Црне Горе.
- Декларација о култури мира (Уједињене нације, 1999)*, <http://www.un-documents.net/a53r243a.htm>.
- Делор, Ж. (1996) *Образовање – скривена ризница*. УНЕСКО: Извештај Међународне комисије о образовању за XXI век. Београд: Министарство просвете Републике Србије. Сектор за истраживање и развој образовања.
- Догдибеговић, Т. и Аџемовић-Црепуља, З. (1997) „Компаративна анализа наставних планова обавезног образовања у неким земљама света“, *Настава и васпитање*, број 1. Београд: Савез педагошких друштава Републике Србије.
- De Graaf, P. M. (1986b) „Parents Financial and Cultural Resources, Grades, and Transitions to Secondary School in Federal Republic of Germany“, *European Sociological Review* 4(3).
- Dibe, F. (2002) *Srednjoškolci*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- DiMaggio, P. (1982) „Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of US High School Students“, *American Sociological Review*. Issue 47.
- Dirkem, E. (1981) *Vaspitanje i sociologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Dobrinski, R. (2000) „The Transition crisis in Bulgaria“, *Cambridge Journal of Economics*, 24, str. 581–602.
- Dogdibegović, T. i Adžemović-Crepulja, Z. (1997) „Komparativna analiza nastavnih planova obaveznog obrazovanja u nekim zemljama sveta“, *Nastava i vaspitanje*, број 1. Београд: Савез педагошких друштава Републике Србије.
- Drakulić, S. (1981) *Образовање и поредак*. Rijeka: Izdavački centar.

- Drezov, K. (2000) „Transition Comes Full Circle, 1989–1997“ u G. Pridham i T. Gallagher (ur.) *Experimenting with Democracy: Regime Change in the Balkans*, London&New York: Routledge, str. 194–218.
- Ђорђевић, Ј. (1985) *Савремена настава*. Београд: Научна књига.
- Ђорђевић, Ј. (1992) „Морално васпитање, религијско васпитање и школа“, *Настава и васпитање*, број 4–5. Београд: Савез педагошких друштава Републике Србије (стр. 323–344).
- Ђорђевић, Ј. (1994) „Промене у друштву и у науци и перспективе наставних програма“, *Педагошка стварност*, број 1/2, Београд.
- Ђорђевић, Ј. (1996) *Морално васпитање – теорија и пракса*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Ђорђевић, Ј. (1977) *Različiti metodološki pristupi i proučavanju problema moralnog vaspitanja*. Београд: Prosveta.
- Ђорђевић, Ј. (1985) *Savremena nastava*. Београд: Naučna knjiga.
- Ђорђевић, Ј. (1992) „Морално васпитање, религијско васпитање и школа“, *Настава и васпитање*, број 4–5. Београд: Savez pedagoških društava Republike Srbije.
- Ђорђевић, Ј. (1994) „Promene u društvu i u nauci i perspektive nastavnih programa“, *Pedagoška stvarnost*, број 1/2, Београд.
- Ђорђевић, Ј. (2012) *Studije kulture*. Београд: Službeni glasnik.
- Жарковић, И. (пр.) (2000) *Млади у друштвима у транзицији*. Публикације УНИЦЕФ, Нови Сад.
- Жуков, В. (2008). *Универзитетско образовање*. Београд: Српска академија образовања.
- Џивотић, М. (1969) *Љовек и вредности*. Београд: Prosveta.
- Џуков, В. (2008) *Универзитетско образовање*. Београд: Српска академија образовања.
- Џуџул, М. (1989) *Агресивно понашање: психологијска анализа*. Zagreb: Radna zajednica Republičke konferencije Saveza socijalističke omladine Hrvatske.
- Зборник *Десет година реформи образовања у Европи*, Министарство просвете, Београд, 2000.
- Заниновић, М. (1990) *Одgoјна функција школе и друштва*. Zadar: Filozofski fakultet, Zavod za pedagogiju, predškolski odgoј i razrednu nastavu.
- Зећевић, С. (2010) „Normativna organizacija bolonjskog sistema studiranja“, *Sociološka luča*, IV/1.

- Ziv, A. (1970) Children's behavior problems as viewed by teachers, psychologists and children. *Child Development*, vol. 41, str. 871–879.
- Ивановић, С. (1998а) *Токови школовања. Развој образовања у Србији*. Београд: Министарство просвете, Сектор за истраживање и развој образовања.
- Ивановић, С. (2006) *Друштвени развој и образовање*. Београд: Учитељски факултет.
- Ивановић, С. и други (1998б) *Средње образовање у свету*. Београд: Министарство просвете, Сектор за истраживање и развој образовања.
- Ивић, И., Пешикан, А. и С. Антић (2001) *Активно учење*. Београд: Институт за психологију.
- Ивковић, М. (2010) *Методика наставе социологије*. Ниш: Филозофски факултет.
- Ивковић, М. (2004) „Образовање и друштва у транзицији“, *Цивилно друштво и мултикултурализам на Балкану*. Ниш: Свен.
- Ивковић, М. и С. Димитријевић (2011) *Социологија васпитања и образовања*. Брање: Аурора.
- Илић, В. и сарадници (1992) *Школа – средиште културе*. Ниш: Просвета.
- Илић, С. (2009) *Креативно образовање. Школа будућности*. Београд: Draslar partner.
- Пишин, В. и други (2013) *Млади у времену кризе*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja i Friedrich Ebert Stiftung. ([http://www.idi.hr/images/stories/publikacije/mladi\\_uvkc.pdf](http://www.idi.hr/images/stories/publikacije/mladi_uvkc.pdf)) (приступ: фебруар 2014).
- Пишин, В. и F. Radin (ur.) (2002) *Млади уочи трећег миленија*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja i Zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Ивић, И. и други (2001) *Свеобухватна анализа система основног образовања у СРЈ*. Београд: UNICEF.
- Ивковић, М. (1985) *Васпитање и друштво*. Ниш: Gradina.
- Ивковић, М. (1990) *Образовање и промене*. Београд: Стручна knjiga.
- Ивковић, М. (1999) *Образовање у друштвеном контексту*. Ниш: Studentski kulturni centar.
- Ивковић, М. (2003) *Sociologija obrazovanja I*. Ниш: Филозофски факултет и Knjaževac: DIP Nota.



- Јарић, И. (2010) *Болоњска реформа високог школства у Србији*. Београд: Институт за филозофију и друштвену теорију и „Филип Вишњић“.
- Јовановић, Н. (2007) *Школа у српском друштву XIX века*. Ниш: Филозофски факултет Универзитета у Нишу.
- Јовановић, Н. Милошевић, Л. и С. Марковић Крстић (2008) „Улога образовања у развијању толеранције и сарадње на Балкану“. У *Квалитет међуетничких односа и култура мира на Балкану*, пр. Ђорђевић, Д. и Д. Тодоровић, стр. 211–217. Ниш: Филозофски факултет, Центар за социолошка истраживања.
- Јовановић, Н., Марковић Крстић, С. и Л. Милошевић (2006) „Полазне основе истраживања модела дисциплинског деловања наставника“. У *Гекултура развоја и култура мира на Балкану (етничка и религијска позадина)*, пр. Митровић, Љ., Ђорђевић, Д. и Д. Тодоровић, стр. 105–120. Ниш: Филозофски факултет Универзитета у Нишу и Центар за социолошка истраживања.
- Јовановић, Н., Марковић Крстић, С. и Л. Милошевић Радуловић (2012) „Традиционално и модерно у систему образовања у Србији и на Балкану у процесу евроинтеграција“. У *Традиција, модернизација и национални идентитет у Србији и на Балкану у процесу европских интеграција*, пр. Љ. Митровић и Г. Стојић, Ниш: Филозофски факултет Универзитета у Нишу, Департман за социологију, Центар за социолошка истраживања.
- Јовановић, Р. Б. и Д. С. Вучинић (2013) Смисао и карактеристике педагошких принципа у концепцији хуманистички усмереног васпитања, [http://fifa.pr.ac.rs/wp-content/uploads/2013/12/Zbornik\\_XLIII\\_2\\_Branko\\_Jovanovic.pdf](http://fifa.pr.ac.rs/wp-content/uploads/2013/12/Zbornik_XLIII_2_Branko_Jovanovic.pdf) (приступ: септембар 2014).
- Јукић, С. (2003) „У основи сваког васпитања је образовање – образовање је најшира педагошка категорија“, *Педагошка стварност*, 49 (5–6). Нови Сад: Педагошко друштво Војводине (стр. 375–393).
- Јаšовић, Bergant i sar. (1970) *Porodica i socijalizacija mladih*. Београд: Savet za vaspitanje i zaštitu mladih.
- Јовановић, В. (1966) *Škola i vaspitanje*. Јагодина: Учитељски факултет.
- Јовановић, Н. (2001) *Moral i moralno vaspitanje u nastavnim planovima i programima Kneževine Srbije* (doktorska disertacija), Filozofski fakultet Niš.
- Јовановић, Н. (2003) „Vaspitanje i moral“, u: Ivković, M. *Sociologija obrazovanja I*. Niš: Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Knjaževac: DIP Nota.

- Кант, И. (1999) *Васпитавање деце*. Београд: Familiet i Logos-art.
- Kalezić-Vignjević i sar. (2007) *Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama*. Београд: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Katsillis, J. i Rubinson, R. (1990) „Cultural Capital, Student Achievement, and Educational Reproduction: the Case of Greece“. *American Sociological Review*. Vol. 55, No. 2. (Apr.).
- Kenedi, P. (1997) *Pripreme za dvadesetprvi vek*. Београд: Službeni list SFRJ.
- Kerckhoff, C. A. (2001) „Education and Social Stratification Processes in Comparative Perspective“, *Sociology of Education*. Vol. 74, Extra Issue: Current of Thought: Sociology of Education at the Dawn of the 21st Century.
- Keresteš, G. (2006) „Мјерење агресивнога и просоцијалнога понашања школске дјече: упоредаба процјена различитих процјенјивача“, *Друштвена истраживања*, год. 15, бр. 1–2, Загреб.
- Кнежевић, Г. и други (2002) *Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву (стратегија и акциони план)*. Београд: МПС Републике Србије, Сектор за развој образовања и међународну просветну сарадњу.
- Кнежевић-Флорић, О. (2006) „Мултикултурализам и образовање“. *Теоријско-методичке основе грађанског васпитања*. Пр. Јовановић, Б. Јагодина: Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет.
- Кнежевић-Флорић (2004) „Суштински аспекти друштвеног дискурса као опште смјернице за трансформацију образовног система“, *Nastava i vaspitanje*, број 4–5, Београд.
- Koković, D. (1994) *Sociologija obrazovanja*. Novi Sad: Matica srpska.
- Kovacheva, S. (2012) „Managing uncertainty of young people's transitions to adulthood in Bulgaria“, *Sociologija*. Vol. LIV (2012), N° 2, str. 245–262.
- Ковалева И. А., (1999) *Социологија младежи*. Теоретические вопросы. Москва: Социум, 1999.
- Коковић, Д. (2009) *Друштво и образовни капитал*. Нови Сад: Mediterran Publishing.
- Krstevska, G. (2011) „Bolonjski proces i njegov uticaj na razvoj humanog (ljudskog) kapitala u R. Makedoniji“ [http://www.trend.uns.ac.rs/stskup/trend\\_2010/Sadrzaj-2010.pdf](http://www.trend.uns.ac.rs/stskup/trend_2010/Sadrzaj-2010.pdf) (приступ: децембар 2015).
- Крњајић, С. (2002) *Социјални односи и образовање*. Београд: Институт за педагошка истраживања; Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

- Кузнецов, Н. В. и др. (2005) *Социология молодежи*. Москва: Гардарики.
- Лазих М. (1994) *Систем и слом. Распад социјализма и структура ју-гословенског друштва*. Београд: „Филип Вишњић“.
- Lazić, M. (2011) *Čekajući kapitalizam. Nastanak novih klasnih odnosa u Srbiji*. Београд: Službeni glasnik.
- Lazić, M. i drugi (2000) *Račji hod. Srbija u transformacijskim procesima*. Београд: „Filip Višnjić“.
- Lazić, M. i S. Cvejić (2004) „Promene društvene strukture u Srbiji: Slučaj blokirane post-socijalističke transformacije“. U: Milić, A. i drugi (2004) *Društvena transformacija i strategije društvenih grupa: Svakodnevnica Srbije na početku trećeg milenijuma*. Београд: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Lareau A. (1987) „Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital“. *Sociology of Education* 1987, Vol. 60, No. 2. (April).
- Lauen, D. (2007) „Contextual explanations of school choice“, *Sociology of Education*. Vol. 80, No. 3.
- Lesourne, J. (2000) *Образовање и друштво: изазови 2000. године*. Загреб: Educa.
- Лисовский Т. В. и др., (1996) *Социология молодежи*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета.
- Liessmann, P. K. (2008) *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*. Загреб: Naklada Jesenski i Turk.
- Lukić, R. (1974) *Sociologija morala*. Београд: Srpska akademija nauka i umetnosti.
- Lukić, R. (1982) *Sociologija morala*. Београд: Naučna knjiga.
- Lynch, K. and O'riordan, C. (1998) „Inequality in Higher Education: a study of class barriers“ *British Journal of Sociology of Education*. Volume 19, Issue 4, (December).
- Major, F. (1996) *Sećanje na budućnost*. Београд: Zavod za međunarodnu, naučnu, prosvetnu, kulturnu i tehničku saradnju Srbije i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Major, F. (1997) *UNESKO: Ideal i akcija, Aktuelnost jednog vizionarskog teksta*. Београд: Zavod za međunarodnu naučnu, prosvetnu, kulturnu i tehničku saradnju Srbije, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Markov, S. (1997) „Један поглед на Милићево проучавање образовања“. *Sociologija*. XXXIX, br. 4.

- Marković Krstić, S. i L. Milošević (2009) „Образовање у контексту културе мира и сарадње на Балкану“. У *Међуетнички односи, идентитети и култура мира на Балкану*, пр. Митровић, Лј., Захаријевић, Д. И Д. Гавриловић, стр. 281–323. Ниш: Филозофски факултет, Центар за социолошка истраживања.
- Marković Ž. D. (2004) „Културна политика и култура мира у условима мултикултуралног друштва на Балкану“, *Модели културне политике у условима мултикултурних друштava на Балкану и евроинтеграционих процеса*. Ниш: Филозофски факултет Универзитета у Нишу и Институт за социологију.
- Marković, N. i I. Damjanovski (2013) „Станје демократије у Републици Македонији – слободан пад или привремена криза?“ *Политичке перспективе*, бр. 2. Београд: Факултет политичких наука; Удружење за политичке науке Србије; Загреб: Факултет политичких зnanosti.
- Marković, Ž. D. (2001) *Савременост и образовање*. Ниш: Просвета.
- Marks, N. G. (2005) „Cross-National Differences and Accounting for Social Class Inequalities in Education“ *International Sociology*. December, Vol 20(4).
- Masini Barbijeri, E. (1998) „Културни корени мира“. *Светска енциклопедија мира*, Том I. Београд: Завод за удџбенике и наставна средства, Центар за демократију, Gutenbergova galaksija.
- Мајор, Ф. (1991) *Сутра је увек касно*. Београд: Југословенска ревија.
- Марковић Крстић, С. (2011) *Социјално порекло студентске омладине, успех у школовању и избор студијских програма високих школа струковних студија*. Ниш: Филозофски факултет (необјављена докторска дисертација).
- Марковић Крстић, С. (2012) „Васпитање за демократију, толеранцију и мултикултурализам – изазови Грађанског васпитања“. *Модернизација, културни идентитети и приказивање разноликости*, ур. Н. Божиловић и Ј. Петковић, 204–223. Ниш: Филозофски факултет.
- Марковић Крстић, С. (2012) „Омладина као предмет научног проучавања: настанак и развој социологије омладине“. У *Образовање и савремени универзитет*, том 3, ур. Б. Димитријевић, 392–409. Ниш: Филозофски факултет.
- Марковић Крстић, С. (2014) „Образовне аспирације студентске омладине у Србији“. *Култура*, бр. 143 (2014): 251–272.
- Марковић Крстић, С. и Л. Милошевић Радуловић (2014) „Васпитање и образовање у функцији безбедног коришћења нових технологија

- у процесу глобализације“. *Савремене парадигме у науци и научној фантастици*, НИСУН 3, ур. Б. Димитријевић, стр. 525–546. Ниш: Филозофски факултет Универзитета у Нишу.
- Марковић Крстић, С. и Л. Милошевић Радуловић и Н. Јовановић (2014а) „Универзитетска настава на Балкану – између традиционалног и модерног“. *Културне оријентације студената и култура мира на Балкану*. Пр. Д. Захаријевић, Г. Ђорић и Г. Стојић. Ниш: Филозофски факултет Универзитета у Нишу и центар за социолошка истраживања.
- Марковић Крстић, С. (2014б) „Допринос образовања развијању културе мира на Балкану из перспективе студентске омладине“. У *Образовање и балканска друштва на путу културе мира и евроинтеграција*, пр. Јовановић, Н, Марковић Крстић, С. и Л. Милошевић Радуловић Ниш: Филозофски факултет Универзитета у Нишу и Центар за социолошка истраживања.
- Марковић Крстић, С. и Л. Милошевић Радуловић (2014в) „Хуманистичка димензија образовања у контексту савремених друштвених промена на Балкану“. У *Улога образовања и васпитања у развијању хуманистичких, интеркултуралних и националних вредности*, ур. Б. Јовановић и М. Вилотијевић, 511–542. Зборник радова, Косовска Митровица: Филозофски факултет Универзитета у Приштини.
- Марковић Крстић, С. и Л. Милошевић Радуловић (2015) „Социјално порекло и образовне оријентације студентске омладине (компаративна анализа на примеру студентске популације у Србији, Македонији и Бугарској)“, *Социолошки преглед*, vol. XLIX, no. 4, 2015: 469–512.
- Марковић, Ж. Д. (2001) *Савременост и образовање*. Ниш: Просвета.
- Марковић, Ж. Д. (2005) „Образовање међународног усмерења и развијање патриотизма“. *Иновације у настави*, XVIII, 2, Београд: Учитељски факултет (стр. 72–80).
- Марковић, Ж. Д. (2008) *Глобализација и високошколско образовање*. Ниш: Државни универзитет Нови Пазар и Универзитет у Нишу.
- Мијатовић, А. (1995) „Образовање као развојна супстанција“, *Друштвена истраживања*, 16-17/god 4, br. 2–3, Zagreb. (str. 273–286).
- Мијатовић, Б. (2005) „Реформа радних односа и тржиште рада“, *Четири године транзиције у Србији* (ур. Беговић Борис и сар). Београд: Центар за либерално-демократске студије. (стр. 291- 333).

- Миливојевић, С. (2001) „Иновацијска школа”. *Ка новој школи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Милић А. (1987) *Загонетка омладине*. Београд: ЦИД, Загреб: ИДИС.
- Милић, А. (2002) „Добитници и губитници у процесу транзиције из угла породичне свакодневице (1991-2001)“, *Србија крајем миленијума: Разарање друштва, промене и свакодневни живот*. Београд: Институт за социолошка истраживања Филозофског факултета.
- Милосављевић, Љ. (2004) *О традиционалном и модерном – Туга и опомена*. Ниш: Зограф.
- Милосављевић, Љ. (2011) „Чему школе или 'Како је високо образовање изневерило демократију и осиромашило душе данашњих студената““, <http://www.nacionalniinteres.rs/ni-2011-broj-03.pdf> (приступ: новембар 2015).
- Милошевић Радуловић, Л. и С. Марковић Крстић (2013) „Квалитет универзитетске наставе у контексту имплементације Болоњског процеса“. *Традиција, модернизација, идентитети. Дијалог култура и партнерство цивилизација на Балкану*, пр. Љ. Митровић, Д. Гавриловић и М. Кристовић, 662–694. Ниш: Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Центар за социолошка истраживања.
- Милошевић, Б. (2011) „Друштвена (не)утемељеност образовних реформи: примери идеолошке конструкције будућности“, <http://www.nacionalniinteres.rs/ni-2011-broj-03.pdf> (приступ: новембар 2015).
- Милошевић, В. (2006) „Kultura mira kao 'sociokulturni kapital'“. *Kultura mira, pojam i funkcije*. Ниш: Филозофски факултет, Институт за социологију.
- Милошевић, Л. и С. Марковић-Крстић (2009) „Проблем насиља у школама у неким земљама Балкана“. У *Противуречности социјализације младих и улога образовања у афирмацији вредности културе мира*, пр. Љ. Милосављевић, Н. Јовановић и Д. Захаријевић. Ниш: Филозофски факултет, Центар за социолошка истраживања, 359–373.
- Милошевић Радуловић, Л. (2014) „Допринос образовања превазилажењу предрасуда и стереотипа о старијим људима и развијању културе мира“. *Образовање и балканска друштва на путу културе мира и евроинтеграција*, пр. Јовановић, Н, Марковић Крстић, С. и Л. Милошевић Радуловић. Ниш: Филозофски факултет Универзитета у Нишу и Центар за социолошка истраживања, стр. 219–233.

- Мимица, А. и З. Грац (2005) *Високо образовање у Србији на путу ка Европи – четири године касније*. Београд: Алтернативна академска мрежа.
- Миочиновић, Љ. (1991) „Структура моралне личности ученика у светлу циља и задатака моралног васпитања“, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Но 23, Београд: Просвета.
- Мировић, Д. (2013) *Шта је ЕУ донела Бугарској*, Фонд стратешке културе, електронско издање, <http://srb.fondsk.ru/news/2013/02/03/shta-ie-eu-donela-bugarskoi.html>
- Mitev P. E. and V. Popivanov (2014) „The new geopolitical functions of education: new chances and problems on the Balkans“. У: *Образовање и балканска друштва на путу културе мира и евроинтеграција*. Пр. Јовановић, Н. С. Марковић Крстић и Л. Милошевић Радуловић. Ниш: Филозофски факултет и Центар за социолошка истраживања.
- Митровић, Љ. (2005) *Култура мира на Балкану*. Ниш: Центар за балканске студије и Свен.
- Митровић, Љ. (2007) „Структуралне неједнакости, сукоби и култура мира“, у Балкан у процесу евроинтеграције. Структурне промене и култура мира. Ниш: Универзитет у Нишу, Филозофски факултет и Центар за социолошка истраживања.
- Митровић, Љ. (2008) *Геокултура развоја Балкана, идентитети и култура мира*. Ниш: Филозофски факултет, Центар за социолошка истраживања.
- Митровић, Љ. (2011) „Универзитет и друштвене промене данас“, <http://www.nacionalniinteres.rs/ni-2011-broj-03.pdf> (приступ: новембар 2015), стр. 33–47.
- Mabbott, J. D. (1981) *Увод у етику*. Београд: Полит.
- Meta, S. (2011) „Kadrovi tehnike po Bolonjskoj deklaraciji i tržište rada u Makedoniji“ [http://www.trend.uns.ac.rs/stskup/trend\\_2011/radovi/A4-1/A4.1-3.pdf](http://www.trend.uns.ac.rs/stskup/trend_2011/radovi/A4-1/A4.1-3.pdf) (приступ: децембар 2015).
- Milanović, V. (1985) *Образовање и друштво*. Београд: Радничка штампа.
- Milić, V. (1959) „Сociјално порекло ученика средњих школа и студената“. *Статистичка ревија*. IX, 1–2.
- Milivojević, S. (2001) „Иновацијска школа“, *Ка новој школи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

- Miller, A., Ferguson, E., Moore, E. (2002) Parents' and pupils' causal attributions for difficult classroom behaviour. *Br J Educ Psychol*, 72(Pt 1): 27–40.
- Miltojević, V. (2006) „Različita određenja kulture mira“. *Kultura mira, pojam i funkcije*. Niš: Filozofski fakultet, Institut za sociologiju.
- Miočinović, Lj. (1991) „Struktura moralne ličnosti učenika u svetlu cilja i zadataka moralnog vaspitanja“, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, No 23, Beograd: Prosveta.
- Miščević, T. (2005) „Osnovni pojmovi i razvoj procesa evropske integracije do šezdesetih godina“, u: Radulović, M. i drugi *Priručnik za školu evropskih integracija*. Podgorica: Centar za građansko obrazovanje, Centar za razvoj nevladinih organizacija, Evropski pokret u Crnoj Gori.
- Mitrović, Lj. (2005) *Kultura mira na Balkanu*. Niš: Centar za balkanske studije i Sven.
- Mitrović, Lj. (2008) *Geokultura razvoja Balkana, identiteti i kultura mira*. Niš: Filozofski fakultet, Centar za sociološka istraživanja.
- Mitrović, Lj. (2009) „Geopolitička tranzicija Balkana, evrointegracijski procesi i kultura mira“. U: *Međuetnički odnosi, identiteti i kultura mira na Balkanu*. Pr. Mitrović, Lj, Zaharijevski D. I D. Gavrilović. Niš: Filozofski fakultet i Centar za sociološka istraživanja.
- Mitrović, R. Lj. (2009) *Tranzicija u periferni kapitalizam*. Beograd: Institut za političke studije.
- Mojić, D. (2012) „Obrazovni resursi, orijentacije i delanje mladih“. U: Tomanović, S. i drugi *Mladi – naša sadašnjost. Istraživanje socijalnih biografija mladih u Srbiji*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu i „Čigolja štampa“.
- Mojić, D. (2013) „Системске препреке успостављању образовања као кључног чиниоца развоја у Србији“, у: Вукотић, В. и др. *Образовање и развој*. Београд: Институт друштвених наука. Центар за економска истраживања.
- Moren, E. (2002) *Odgoj za budućnost*. Zagreb: Eduka.
- Mršević, Z. (2014) *Nasilje i mi – ka društvu bez nasilja*. Beograd: Institut društvenih nauka.
- Nanevski, B. (1998) „Економски и финансијски аспекти на социјалната сигурност на населението“ u Nanevski, B. i V. Stojanova (ur.) *Социјалната сигурност на населението во Република Македонија*



- uslovi na tranzicija, Skopje: Friedrich Ebert Stiftung i Ekonomski institut, str. 49–69.
- Недељковић, М. (1997) *Време промена и образовање*. Јагодина: Учитељски факултет.
- Николић М. З. (2004) „Мир и потреба за њим – Огледи о култури мира“, *Журнал за социологију*, ВСА, бр. 2.
- Николић, М. (1984) *Главне тенденције развоја образовања у свијету*. Загреб: Школска књига.
- Nedeljković, M. (1997) *Vreme promena i obrazovanje*. Jagodina: Učiteljski fakultet.
- Nenadić, M. (1997) *Novi duh obrazovanja*. Beograd: Prosveta.
- Nikolić M. Z. (2004) „Mir i potreba za njim – Oglеди о култури мира“, *Žurnal za sociologiju*, VSA, br. 2.
- Nikolić, M. i S. Mihailović i други (2004) *Mladi zagubljeni u tranziciji*. Beograd: Centar za proučavanje alternativa.
- Nikolić, O. (2006) „Škola kao generator problema u ponašanju učenika, bezobrazni đaci i idealni učitelji“, *Prosvetni pregled*, broj 2304.
- Nikolić, Z. (2003) „Kultura mira – jedan pogled“, *Strani pravni život*, br. 1, Beograd: Institut za uporedno pravo.
- Nikolić-Ristanović, V. (2013) „Društvena promena, rod i nasilje u postkomunističkim i ratom pogođenim društvima“, <http://fabrikaknjiga.co.rs/rec/70/267.pdf> (приступ: октобар 2015), стр. 267– 323.
- Olweus, D. (1998) *Nasilje među djecom u školi*, Zagreb: Školska knjiga.
- Ortega, R., J. Mora Merchan and T. Jager. 2007. *Acting against school bullying and violence. The role of media, local authorities and the Internet*, [http://www.bullying-inschool.info/uploads/media/e-book-Acting against school bullying and violence.pdf](http://www.bullying-inschool.info/uploads/media/e-book-Acting%20against%20school%20bullying%20and%20violence.pdf) [1.9.2009].
- Павићевић, В. (1967) *Основи етике*. Београд: БИГЗ.
- Павловић, Б. (2006) „Чиниоци и изазови успешног образовања за грађанско друштво“, *Зборник Института за педагошка истраживања*. Београд: Институт за педагошка истраживања, бр. 1 (205–225).
- Павловић, П. (1980) *УНЕСКО образовање и наука*. Нови Сад: Завод за издавање уџбеника.
- Петрић, Б. (2006) *Речник реформе образовања*. Нови Сад: Мисао и Педагошки завод Војводине.

- Петровић, А. (2001) „Реформе наставних планова и програма и обука наставника матерњег језика за рад у мултикултурном друштву“, *Зборник Института за педагошка истраживања*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Петровић, Ј. (2012) *Огледи о образовању у Србији: поглед на скрајнута питања*. Косовска Митровица: Филозофски факултет Универзитета у Приштини.
- Поповић, М. и други (1991) *Србија крајем осамдесетих. Социолошко истраживање друштвених неједнакости и неусклађености*. Београд: Институт за социолошка истраживања Филозофског факултета у Београду.
- Petrović, A. (2001) „Reforme nastavnih planova i programa i obuka nastavnika maternjeg jezika za rad u multikulturnom društvu“, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pharo, P. (2006) *Sociologija morala: Smisao i vrijednosti između prirode i kulture*. Zagreb: Masmmedia.
- Pikering, Dž. (2001) *Izazov obrazovanju*. Beograd: Narodni univerzitet Braća Stamenković.
- Plut, D. i D. Popadić (2006, 2008) *Škola bez nasilja – ka sigurnom i podsticajnom okruženju za decu*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Poljak, V. (1984) *Didaktičke inovacije i pedagoška reforma škole*. Zagreb: Školske novine.
- Poljak, V. (1988) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Popadić, D. i D. Plut (2007) „Nasilje u osnovnim školama u Srbiji – oblici i učestalost“, *Psihologija*, vol. 40 (2), Beograd.
- Popović, B. (1978) *Moralni razvoj i moralno vaspitanje*. Beograd: Prosveta.
- Popović, M. i saradnici (1991) *Srbija krajem osamdesetih. Sociološko istraživanje društvenih nejednakosti i neusklađenosti*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Pregrad, J. i sar. 2008. Predstavljanje kampanje „Prekini lanac!“ – prevencija elektroničkog zlostavljanja. *Nasilje nad djecom i među djecom*. Osijek: Filozofski fakultet, 359–367.
- Радовановић, И. и други (2009) *Иновације у основношколском образовању – вредновање*. Београд: Учитељски факултет.

- Radojković, A. (1959): „O uticaju nastavnikove ličnosti na ponašanje učenika“, *Psihološki bilten* III, br. 3–4, Beograd.
- Ratković, M. (1987) *Образovanje за развој*. Zagreb: Školske novine.
- Rašević, M. (1964) *Regionalno poreklo studenata Jugoslavije*. Beograd: Institut društvenih nauka.
- Ristanović, S. (1982) „Socijalne i druge nejednakosti (diskriminacije) u oblasti obrazovanja i putevi za njihovo prevazilaženje“. *Pedagogija*, br. 2–3.
- Rosen, B. C. (1964.) „Social class and the child's perception of the parent“. *Child Development*. No. 35.
- РЗС (2003) *Школска спрема и писменост*. Подаци по општинама, Београд.
- РЗС (2012) *Употреба информационо-комуникационих технологија у Републици Србији, Саопштење 2012*.
- РЗС (2013) *Школска спрема, писменост и компјутерска писменост*. Подаци по општинама и градовима. Београд.
- Савић, П. (1997) *Нова школа*. Београд: Школски ПТТ центар.
- Савовић, Б. (2001) „Ставови ученика према дисциплинским проблемима у основној и средњој школи“, *Зборник 33 Института за педагошка истраживања*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Соколовска, В. и И. Јарић (2014) „Образовно-економски статус Рома у Србији и његова регионална заступљеност“, *Социолошки преглед*. vol. XLVIII (2014), no. 3, стр. 383–395.
- Сорокина, Д. Н. (2004) *Образование в современном мире (социологический анализ)*. Москва: Экономика и финансы.
- Sakan, M. (2013) „Revitalizacija kulture mira“. *Svarog*, časopis za društvene i prirodne nauke, br. 7. Banja Luka: Nezavisni univerzitet.
- Savić, P. (1997) *Nova škola*. Beograd: Školski PTT centar.
- Savović, B. (2002) „Disciplinski problemi u osnovnoj i srednjoj školi: mišljenje nastavnika“, *Zbornik 34 Instituta za pedagoška istraživanja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Simić, D. (1993) *Pozitivan mir*, Beograd.
- Sinclair, M. (2004) Learning to live together – building skills, values and attitudes for the twenty-first century. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

- Smith, T. and M. Nobleu (1995) *Education Divides: Poverty and Schooling in the 1990s*, CPAG, London.
- Spalević, Ž. (2013) Karakterizacija psihološkog zlostavljanja u Cyber prostoru, <http://www.infoteh.rs.ba/zbornik/2013/radovi/RSS-3/RSS-3-9.pdf> [20.12.2013].
- Spring, J. (1976) *The Sorting Machine*. New York: David McKay.
- Stajić, Lj., Mijalković, S., Stanarević, S. (2006) *Bezbedonosna kultura mladih. Kako živeti bezbedno*. Beograd: Draganić.
- Stojković, M. (1993) *Etos i progres*. Niš: Prosveta.
- Stronach, I. *Kvalitet je ključ, ali da li je obrazovanje brava? Posmatranje obrazovanja kroz proceduru kvaliteta* (<http://www.see-educoop.net/education.in/pdf>) (приступ: јун 2004).
- Suzić, N. (2000) *Dvadeset osam kompetencija za XXI vijek*. Banja Luka: Republički prosvjetno-pedagoški zavod.
- Suzić, N. (2001) *Sociologija obrazovanja*. Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Suzić, N. (2004) „Naša škola u odnosu na kompetencije za XXI vijek“. *Pedagoška stvarnost*, br. 3–4.
- Трнавац, Н. (1987) *Школски системи на раскрићу. Утицај научно-технолошке револуције на школски систем*. Београд и Горњи Милановац: Завод за уџбенике и наставна средства и Дечје новине.
- Трнавац, Н. и други (1989) *Школа пред изазовом сутрашњице*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Tanović, A. (1972) *Vrijednosti i vrednovanje*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Todorović, K. (2010) „Osnovne pretpostavke efikasne nastave zasnovane na principima Bolonjske deklaracije“, *Sociološka luča*, IV/I.
- Tomanović, V. (1967) „Socijalne nejednakosti uslova za obrazovanje“. *Gledišta*, VIII, broj 5.
- Tomanović, V. (1971) *Radnička i intelektualna omladina – promene socijalnih razlika*. Beograd: Institut društvenih nauka.
- Tomanović, V. (1977) *Omladina i socijalizam*. Beograd: Mladost.
- Trnavac, N. (1987) *Školski sistemi na raskršću. Uticaj naučno-tehnološke revolucije na školski sistem*. Beograd i Gornji Milanovac: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i Dečje novine.

- Trnavac, N. i drugi (1989) *Škola pred izazovom sutrašnjice*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Turajlić, S. (2010) „Uspeh ili fijasko Bolonjskog procesa u Srbiji“, [http://www.trend.uns.ac.rs/stskup/trend\\_2010/radovi/Tema1/T1.1-1-1.pdf](http://www.trend.uns.ac.rs/stskup/trend_2010/radovi/Tema1/T1.1-1-1.pdf)
- Turajlić, S., Babić, S. i Z. Milutinović (pr.) (2001) *Evropski univerzitet 2010?* Beograd: Alternativna akademska mreža.
- Thomas, E. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4): 423–432.
- Filipović, D. (1989) *Razvoj i obrazovanje*. Beograd: Kultura.
- Filipović, M. (2013) *Škola i društvene nejednakosti*. Beograd: HESPERIAedu i Otvorena knjiga.
- Flere, S. (1976) „Društvene nejednakosti u obrazovanju“. *Obrazovanje u društvu*. Niš: Gradina.
- Fragudaki, A. (1994) „Teorije o društvenim nejednakostima u školi“, *Teme*. Br. 1–2.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Ćurković, B. i S. Škoro (2011) *Osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju (Evropska iskustva i prakse)*. Banjaluka: Agencija za razvoj i osiguranje kvaliteta.
- Haralambos, M i R. Heald (1989) *Uvod u sociologiju*. Zagreb: Globus.
- Haralambos, M. (2002) „Obrazovanje“, *Sociologija: teme i perspektive*. Zagreb: Golden Marketing.
- Hartley, D. (1979) Sex differences in classroom behavior of infants: The views of teachers and pupils. *Br J Educ Psychol*, 49, 188–193.
- Havelka, N. (2000) *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Held, David (1997) *Demokratija i globalni poredak*. Beograd: „Filip Višnjić“.
- Херера, А. и П. Мандић (1989) *Образовање за XXI столеће*. Сарајево: „Свјетлост“ и Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, стр. 240.
- Hillmert, S. and M. Jacob (2003) „Social Inequality in Higher Education. Is Vocational Training a Pathway Leading to or Away from University?“, *European Sociological Review*, Vol. 19.
- Церовић, Р. (2001) „Образовање или асимилација: трагом актуелних наставних програма и уџбеника матерњег језика и књижевности“, *Матица*, год. 1, број 4/5.

- Cifrić, I. (1978) *Mladi i obrazovanje*. Zagreb: Centar za kulturnu djelatnost SSO Hrvatske.
- Cifrić, I. (1990) *Ogledi iz sociologije obrazovanja*. Zagreb: Školske novine.
- Čičkarić, L. (2003) „Конструкција политичког идентитета у контексту глобализације и транзиције друштва“, *Социолошки преглед*, vol. XXXVII (2003), No. 1–2.
- Џуверовић, Б. (1987) „Класни аспекти образовања“, *Друштвене неједнакости*. Београд: Институт за социолошка истраживања Филозофског факултета у Београду.
- Джуверовић, В. (1991) „Неједнакости у образовању“, *Србија крајем осамдесетих. Sociološko истраживање друштвених неједнакости и неусклађености*. Београд: Институт за социолошка истраживања Филозофског факултета у Београду.
- Šipić, J. (1987) *Mir i humanizam*, Sombor.
- Škrlec, N., G. Buljan Flander i D. Kralj (2008) „Nasilje modernim oblicima komunikacije – mobitel – prikaz slučaja“, *Nasilje nad djecom i među djecom*. Osijek: Filozofski fakultet, 665–670.
- Štulhofer, A. (2000) *Невидљива рука транзиције: огледи из економске социологије*. Zagreb: Hrvatsko sociološko društvo.
- Šušnjić, Đ. (1994) *Dijalog i tolerancija: iskustvo razlike*. Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Z. Stojanovića.
- Wheldall, K. and F. Merrett (1988) „Wich Classroom Behaviours do Primary School Teachers say they find most Troublesome?“, *Edukatonal Review*, Vol. 40, No. 1, 13–25.
- Willard, N. E. (2004) *An Educator's Guide to Cyberbullying and Cyberthreats*, <http://cyberbully.org/docs/cbcteducator.pdf> [18.7.2006].
- Willard, N. E. (2006) *Cyberbullying and Cyberthreats*. Eugene, OR: Center for Safe and Responsible Internet Use. [www.issa.int/pdf/anvers03/topic2/2spicker.pdf](http://www.issa.int/pdf/anvers03/topic2/2spicker.pdf) (приступ: децембар 2011).
- (1989) *Škola pred izazovom sutrašnjice*. Beograd i Donji Milanovac: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Dečije novine.
- (1990) *Deca krize. Omladina Jugoslavije крајем осамдесетих*. Beograd: Institut društvenih nauka, Centar za politikološka истраживања i javno mnjenje.
- (1995) *Multiculturalism: A Policy Response to Diversity*, The UNESCO's Programme Secretariat MOST, Sidney, Australia, ([www.unesco.org](http://www.unesco.org)).

- (1995) *UNESCO an a Culture of Peace*, (<http://www.culture-of-peace.info/monograph>).
- (1996) *Pedagoški leksikon* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- (1998) *Светска енциклопедија мира*, том I. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Центар за демократију, Гутенбергова галаксија.
- (1999) *Светска енциклопедија мира*, том II. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Центар за демократију, Гутенбергова галаксија.
- (2000) *Milenijumska deklaracija Ujedinjenih nacija*, Njujork.
- (2000) *Uvod u mirovne studije*, Beograd.  
<http://www.dadalos.org> (приступ: април 2014).
- <http://webrzs.stat.gov.rs/WebSite/.../UredbaNSTJ.doc>. (приступ: април 2013).
- [http://webrzs.stat.gov.rs/WebSite/repository/documents/00/00/78/87/Saopstenje\\_2012.pdf](http://webrzs.stat.gov.rs/WebSite/repository/documents/00/00/78/87/Saopstenje_2012.pdf) [http://webrzs.stat.gov.rs/WebSite/repository/documents/00/00/78/87/Saopstenje\\_2012.pdf](http://webrzs.stat.gov.rs/WebSite/repository/documents/00/00/78/87/Saopstenje_2012.pdf)





## БЕЛЕШКА О АУТОРКАМА

**Др Сузана Марковић Крстић** је доцент на Департману за социологију Филозофског факултета Универзитета у Нишу. Области научног интересовања: социјална демографија, социологија омладине, социјалне неједнакости у образовању, социјални проблеми деце и младих, демографске промене и популациона политика. Објавила је монографију (у коауторству) *Демографске структуре неких балканских земаља* (2008), око осамдесет научних радова у часописима (*Социолошки преглед*, *Теме*, *Култура*, *Годишњак за социологију*, *Годишњак за педагогију*, *Facta Universitatis. Series Philosophy, Sociology, Psychology and History*), монографијама, зборницима националног и водећег националног значаја, зборницима са националних и међународних конференција. Приредила је зборник радова *Образовање и балканска друштва на путу културе мира и евроинтеграција* и зборник радова водећег националног значаја *Занатлија у пограничју источне и југоисточне Србије*. Учествовала је у реализацији пет научних пројеката (Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије) и у раду више националних и међународних научних конференција, округлих столова и конгреса. Члан је Председништва Српског социолошког друштва и члан Редакције часописа *Теме*.

**Др Лела Милошевић Радуловић** је доцент на Департману за социологију Филозофског факултета Универзитета у Нишу. Области научног интересовања: социологија васпитања и образовања, образовање и социјална селекција, образовање за треће доба, социологија старења. Објавила је око седамдесет научних радова у часописима (*Социолошки преглед*, *Теме*, *Годишњак за социологију*, *Геронтологија*, *Годишњак за педагогију*, *Часопис за међународне односе, вањску политику и дипломацију – Међународне студије*),

монографијама, зборницима националног и водећег националног значаја, тематским зборницима са националних и међународних конференција. Приредила је зборник радова *Образовање и балканска друштва на путу културе мира и евроинтеграција* и зборник радова водећег националног значаја *Старији људи у пограничју источне и југоисточне Србије*. Учествовала је у реализацији шест научних пројеката (пет домаћих, финансираних од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије и један међународни, финансиран од стране ТЕМПУС програма Европске уније) и у раду више националних и међународних научних конференција, округлих столова и конгреса. Члан је Српског социолошког друштва и члан Редакције часописа *Социолошки преглед*.

## РЕГИСТАР ИМЕНА

### А

Аврамовић, З. 14  
Ајнштајн, А. 146, 199  
Алберт, Л. (Albert, L.) 165, 289  
Алтисер, Л. (Althusser, L.) 52, 53  
Ахарони, А. 232

### Б

Babović, M. 116, 119  
Бал Ј. (Ball, J.) 61  
Бауман, З. 11  
Бернштајн, Б. (Bernstein, B.) 45, 46  
Блумер, Х. (Blumer, H.) 58  
Bogojević, A. 171, 181  
Будон, Р. (Boudon, R.) 48, 49, 50  
Бурдије, П. (Bourdieu, P.) 34, 35, 36, 38, 40, 41, 42, 43, 85, 86  
Beck, U. 107, 200  
Becker, S. H. 26, 60  
Bergant, M. 186  
Bowles, S. 28, 30, 31, 32, 33, 34, 95  
Bru, E. 168

### В

Валицкая 110  
Вебер, М. 28, 39  
Вилард Е. Н. (Willard, E. N.) 204  
Вилис, П. (Willis, P.) 54, 55, 56, 57  
Вилсон, Џ. (Wilson, J.) 149, 150, 288  
Волерстин, И. (Wallerstein, I.) 106, 199  
Врцан, С. 75  
Вудс П. (Woods, P.) 61, 62

Watson, D. R. 48

Willis, P. 43, 54

### Г

Гашић-Павишић, С. 160, 161, 162, 163, 164, 165, 168, 169, 190  
Георгиевски, П. (Georgievski, P.) 68, 122  
Гиденс, Е. (Gidens, E.) 106, 199  
Гирукс Х. (Giroux, H.) 53, 54  
Глазачев, Н. С 233  
Гласер, В. (Glasser, W.) 161, 162, 289  
Гордон, Т. (Gordon, T.) 165, 166, 289  
Gamoran, A. 43, 93  
Gerber, P. T. 90  
Gibson, W. 204  
Gidens, E. 106, 107, 199, 200  
Gintis, H. 28, 30, 31, 32, 33, 34, 95  
Gouldner, A. 28

### Д

Даглас, Б. В. Џ (Douglas, B. W. J.) 44  
Дамјановски, И. 122  
Даниловић, М. 227, 238  
Дејвис, К. (Devis, K.) 22, 25, 26, 151  
Дејвис, Ф. (Davis, F.) 58  
Davis, J. 22, 58, 149, 151, 231  
Делор, Ж. (Delor, Ž.) 64, 106, 110, 111, 125, 172, 228, 233, 245  
Диркем, Е. (Dirkem, E.) 22, 23, 24, 147, 155, 158, 159, 227, 289

Dobrinski, R. 123  
Драјкурс, Р. (Dreerkurs, R.) 163,  
164, 289  
Drezov, K. 123  
De Graaf, P. M. 104  
DiMaggio, P. 104  
Drakulić, S. 204

## Е

Енгелс, Ф. (Engels, F.) 51

## Ж

Жужул, М. 182  
Жуков, В. 127, 268

## З

Знаниецки, Ф. (Znaniecki, F.) 58,  
Zečević, S. 113, 268  
Živ, A. 167

## И

Ивановић, С. 4, 107, 108, 126, 128,  
129, 235  
Ивковић, М. (Ivković, M.) 112,  
147, 158, 159, 271  
Иlišin, V. 97

## Ј

Јacob, M. 96, 162  
Јager, T. 204  
Јašović, Ž. 186  
Јовановић, Н. (Jovanović, N.) 4,  
147, 149, 235, 236, 271, 274,  
281  
Јукић, С. 230

## К

Кatsillis, J. 40, 41, 86  
Калезић-Вигњевећ 183, 198, 225  
Кант, И. 13, 155, 157  
Кантер, Л. (Canter, L.) 160, 289  
Кантер, М. (Canter, M.) 290  
Карвин, Р. (Curwin, R.) 166, 290

Карној, М. 28  
Kerckhoff, C. A. Keresteš 91  
G. Kohlberg 149, 231  
L. Kovacheva, S. 124  
Kokvić, D. 114  
Kralj, D. 206  
Krstevska, G. 137  
Кеди, Н. (Keddie, N.) 61  
Кенеди, П. (Kenedi, P.) 179  
Кнежевић-Флорић, О. 127, 176,  
228  
Колберг, Л. 149, 150, 231, 288  
Коменски, А. Ј. 151  
Крстевска, Г. (Krstevska, G.) 137  
Кузнецов, Н. В. 196  
Кунин, Ј. (Kounin, J.) 162, 289

## Л

Лазић, М. (Lazić, M.) 117  
Лукић, Р. 146, 147  
Lareau A. 38, 84, 85  
Lynch, K. 89

## М

Маркс, К. (Marx, K.) 28, 39, 51  
Marks, N. G. 103  
Мандић, П. 109  
Марков, С. (Markov, S.) 66  
Марковић Крстић, С. (Marković  
Krstić, S.) 9, 10, 80, 82, 126, 133,  
182, 226, 238, 244, 253, 255,  
270, 274, 281  
Merchan, M. 204  
Mihailović, S. 78  
Mitrović, Lj. 14, 15  
Morton, D. C. 48  
Митев, П. Е. (Mitev, P. E.) 125  
Мелор Џ. Ф. (Mellor, J. F.) 59  
Мендлер, А. (Mendler, A.) 166, 290  
Мертон, Р. (Merton, R.) 22, 61  
Мид, Џ. (Mead, H. G.) 58

Мијатовић, А. 114, 118  
Милановић, В. 143  
Милић, В. 64, 65, 66  
Милошевић, Б. 135  
Милошевић Радуловић, Ј.  
(Milošević Radulović, L.) 9,  
10, 112, 133, 147, 182, 226, 238,  
264, 270, 271, 274, 281, 283

Милутиновић, З. 133  
Миочиновић, Љ. 151  
Мировић, Д. 124, 313  
Митровић, Љ. (Mitrović, Lj.) 4, 11,  
16, 115, 116, 135, 229, 234,  
244, 267  
Мојић, Д. 83, 84, 126  
Морен, Е. 113, 266, 267  
Мур, В. (Moore, W.) 22

## Н

Нелсен, Џ (Nelsen, J.) 164, 289  
Николић-Ристановић, В. (Nikolić-  
Ristanović, V.) 121, 123  
Нобли, Т. (Nobleu, T.) 47, 48  
Nikolić, M. 78

## О

Олвеус, Д. (Olweus, D.) 182, 203  
O'riordan, C. 89  
Ortega, R. 204

## П

Павићевић, В. 146  
Павловић, Б. 111, 172  
Парсонс, Т. (Parsons, T.) 22, 23, 24,  
25, 28  
Пасерон, Ж. К. (Passeron, J. C.) 34,  
35, 38, 41  
Петровић, Ј. 133  
Plut, D. 189, 190, 191  
Popadić, D. 189, 190, 191  
Popivanov, B. 125  
Pregrad, J. 204

## Р

Рашевић, М. 67  
Ристановић, С. 73, 74, 121, 123  
Ротердамски, Е. 13  
Radin, F. 97  
Richards C. 180  
M. Rist 60  
C. R. Rosen B. C. 60  
Rubinson, R. 40, 41, 86

## С

Савовић, Б. 168, 169, 185  
Синклер, М. 172  
Скабернеа, Б. 186  
Смит, Т. (Smith, T.) 47, 48  
Сорокина, Н. Д. 25, 51, 53, 98, 102  
Стајић, Љ. (Stajić, Lj.) 183, 186  
Сугарман, Б. (Sugarman, B.) 44  
Сузић, Н. 113  
Seligman, M. 180  
Sinclair, M. 111, 172  
Spalević, Ž. 204, 205, 206  
Spring, J. 92  
Stephens, P. 168  
Stronach, I. 131

## Т

Томановић, В. (Tomanović, V.) 67,  
68, 83  
Томас В. (Thomas, W.) 58, 165  
Турајлић, С. (Turajlić, S.) 133  
Torsheim, T. 168

## Ћ

Ćurković, B. 129, 269

## Ф

Флере, С. (Flere, S.) 71, 72, 186  
Ferguson, E. 168  
Flander, B. G. 206  
Fragudaki, A. 24, 25, 26, 28, 29, 33,  
34, 36, 37, 38, 39

**Х**

- Хавелка, Н. 168, 169  
Харгреавес, А. (Hargreaves, A.)  
54, 61  
Харгреавес, Х. Д. (Hargreaves, H.  
D.) 59, 60  
Хелд, Д. (Held, D.) 106, 199, 200  
Херера, А. 109  
Хестер К. С. (Hester, K. S.) 59  
Хјуман, Х. Х. (Human, H. H.) 43,  
44  
Hall, R. 149, 151, 231  
Naralambos, M. 23, 26, 31, 33, 35,  
37, 41, 44, 46, 48, 49, 50, 52,  
54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62  
Hartley, D. 168  
Hillmert, S. 96  
Holborn, M. 23, 26, 31, 33, 35, 37,  
41, 44, 46, 48, 49, 50, 54, 56,  
57, 59, 60, 61, 62  
Нуман, Н. Н. 43

**Ц**

- Цвејић, С. (Cvejić, S.) 117, 119  
Canter, J. L. 160

**Ч**

- Чичкарић, Л. 125

**Џ**

- Џуверовић, Б. (Džuverović, B.) 76,  
77, 113  
Џонс, Ф. (Jones, H. F.) 161, 289

**Ш**

- Škoro, S. 129, 269  
Škrlec, N. 206  
Štulhofer, A. 116  
Šušnjić, Đ. 113, 268

Саставио:

Александар Новаковић

Сузана Марковић Крстић  
Лела Милошевић Радуловић

ХУМАНИСТИЧКА ДИМЕНЗИЈА ОБРАЗОВАЊА  
МЛАДИХ У КОНТЕКСТУ САВРЕМЕНИХ  
ДРУШТВЕНИХ ПРОМЕНА

*Издавач*

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ

*За издавача*

Проф. др Горан Максимовић, декан

*Лектор*

Маја Д. Стојковић

*Корице*

Дарко Јовановић

*Прелом*

Милан Д. Ранђеловић

*Формат*

14,5 x 20,5 cm

*Тираж*

120 примерака

*Штампа*

SCERO PRINT

Ниш 2016.

ISBN 978-86-7379-400-6

CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

37.014:316

37.018

37.01:17

**МАРКОВИЋ Крстић, Сузана**

Хуманистичка димензија образовања младих у контексту савремених друштвених промена / Сузана Марковић Крстић, Лела Милошевић Радуловић. - Ниш : Филозофски факултет, 2016 (Ниш : Scero print). - 327 стр. ; 24 см. - (Библиотека Студије)

Тираж 120. - Стр. 9-11: Предговор / Љубиша Митровић. - Белешка о ауторкама: стр. 321-322. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија: стр. 299-319. - Регистар.

1. Милошевић Радуловић, Лела [аутор]  
а) образовање - Социолошки аспект  
васпитање с) образовање - Етички аспект

COBISS.SR-ID 224476684