

Almir Sivro

SOCIJALNA KOHEZIJA U ŠKOLAMA SREDNJEG STRUČNOG OBRAZOVANJA I OBUKE

Sažetak

Srednje stručno obrazovanje i obuka predstavlja iznimno važnu kariku društveno-ekonomskog razvoja svake države. Vijeće Evrope u svojim dokumentima navodi da je jedan od glavnih strateških ciljeva Evropske unije razvoj kvalitetnog stručnog obrazovanja i obuke, naročito u pogledu promoviranja socijalne kohezije, mobilnosti, zapošljavanja i konkurentnosti. Škola srednjeg stručnog obrazovanja i obuke je kompleksna odgojno-obrazovna ustanova sa svojim mnogim specifičnostima: široka lepeza različitih zanimanja, mnogo nastavnika koji su završili nenastavničke fakultete, prilično velika heterogenost učenika, raznolika socijalna i obrazovna struktura njihovih porodica, praktična nastava sa svojim osobitostima i mogućnostima obavljanja u školskim radionicama i/ili u mnoštvu privrednih subjekata i organizacija, „osjetljivi“ period u razvoju mladih osoba itd. Takav tip škole najbolje rezultate u svojoj odgojno-obrazovnoj misiji može ostvariti ako svi akteri u školi složno rade na ostvarivanju odgojno-obrazovnih ciljeva nastave i uspostavljenih zajedničkih vrijednosti. Socijalna kohezija u školi srednjeg stručnog obrazovanja i obuke podrazumijeva mogućnost škole da na dugoročno vrijeme obezbijedi dobrobit svim svojim učenicima, nastavnicima i školskom osoblju, uz pravičan pristup raspoloživim školskim resursima, uzajamno poštivanje dostojanstva i različitosti, osobni razvoj i autonomiju, te odgovorno učešće u životu škole. S obzirom na veliki utjecaj socijalne kohezije na djelotvornost rada srednjih škola, i obrnuto, velike važnosti dobro organiziranog, funkcionalnog i efikasnog srednjeg stručnog obrazovanja i obuke za socijalnu koheziju u društvu, jako je bitno kroz prizmu odgovarajućih indikatora pratiti i procjenjivati stanje socijalne kohezije u školama, te kontinuirano raditi na njenom unapređenju. Fokus ovog rada su, upravo, indikatori socijalne kohezije u školi srednjeg stručnog obrazovanja i obuke: škola kao zajednica, što uključuje participaciju i saradnju u školi, te odnos između škole i lokalnog okruženja, pristup ocjenjivanju učenika, pristup nastavi, ključne kompetencije za cjeloživotno učenje, empatija, međuljudski odnos nastavnik-učenik i redovnost pohađanja škole.

Ključne riječi: indikatori socijalne kohezije, srednja škola, stručno obrazovanje

Uvod

Škola srednjeg stručnog obrazovanja i obuke je kompleksna odgojno-obrazovna ustanova s mnogim specifičnostima: široka lepeza različitih zanimanja i struka, veliki broj nastavnika koji su završili nenastavničke fakultete, prilično velika heterogenost učenika, raznolika socijalna i obrazovna struktura njihovih porodica, praktična nastava s mogućnostima obavljanja u školskim radionicama i/ili izvan škole u mnoštvu privrednih subjekata i organizacija, „osjetljivi“ period u razvoju mladih osoba i dr.

Svaka srednja tehnička i stručna škola, osim odgojno-obrazovnih i stručnih postignuća učenika, ima i druge odgojno-obrazovne funkcije, kao i neophodne principe i vrijednosti koje škola treba njegovati i promovirati. Škola srednjeg stručnog obrazovanja i obuke je specifično socijalno okruženje u kojem učenici, nastavnici i školsko osoblje prolaze kroz različite socijalne odnose i iskustva. Kvalitet tih odnosa i iskustava u znatnoj mjeri utječe na funkcioniranje i rad škole, odnosno na školski život i socijalnu koheziju u cjelini.

Socijalna kohezija je „sposobnost društva da na dugoročnoj osnovi osigura dobrobit svim svojim članovima, uključujući pravičan pristup raspoloživim resursima, poštivanje ljudskog

dostojanstva i različitosti, osobnu i kolektivnu autonomiju, te odgovornu participaciju“ (*Concerted development of social cohesion indicators*, 2005: 23). Shodno navedenoj definiciji socijalne kohezije u društvu, socijalna kohezija u školi podrazumijeva kapacitet škole da na dugoročno vrijeme obezbijedi dobrobit svim svojim učenicima, nastavnicima i školskom osoblju, uz pravičan pristup raspoloživim školskim resursima, uzajamno poštivanje dostojanstva i različitosti, osobni razvoj i autonomiju, te odgovorno učešće u životu škole. Dakle, i u definiciju socijalne kohezije u školi uključene su sve četiri ključne dimenzije dobrobiti svih: pravičnost, dostojanstvo, autonomija i participacija (Sivro, 2020).

Indikatori socijalne kohezije u školi srednjeg stručnog obrazovanja i obuke

S obzirom na veliki utjecaj socijalne kohezije na djelotvornost rada srednjih škola i obrnuto: velike važnosti dobro organiziranog, funkcionalnog i efikasnog srednjeg stručnog obrazovanja i obuke za socijalnu koheziju u društvu, jako je bitno kroz prizmu odgovarajućih indikatora pratiti i procjenjivati stanje socijalne kohezije u školama, te kontinuirano raditi na njenom unapređenju.

Dakle, da bi se mogla izvršiti procjena stanja socijalne kohezije u srednjoj školi, potrebno je imati odgovarajuće indikatore stanja. *Metodološki vodič za razvoj indikatora socijalne kohezije* (*Concerted development of social cohesion indicators*, 2005) nudi detaljnu listu indikatora socijalne kohezije u društvu, raspoređenih na osam životnih oblasti: zaposlenost, dohodak, stanovanje, ishrana i potrošnja, zdravlje, obrazovanje, informisanost i kultura¹. Detaljnim proučavanjem i analizom liste indikatora socijalne kohezije u obrazovanju: uzimajući u obzir srednje stručno obrazovanje i obuku, te izdvajajući kvantitativne i kvalitativne objektivne indikatore, iste u svim srednjim školama na određenom teritorijalnom području, moglo se doći do indikatora, prikazanih u Tabeli 1.

Tabela 1. *Indikatori socijalne kohezije u školi srednjeg stručnog obrazovanja i obuke* (prilagođeno prema *Concerted development of social cohesion indicators*, 2005: 147–152)

Četiri dimenzije dobrobiti	Indikatori socijalne kohezije u školi srednjeg stručnog obrazovanja i obuke
Pravičnost/nediskriminacija	Pohađanje škole
Dostojanstvo/priznavanje	Empatija
Autonomija/osobni razvoj	Ocjenjivanje učenika
	Usmjerenost kurikuluma na kompetencije
	Međuljudski odnos nastavnik – učenik
	Pristup nastavi: efikasnost nastavnika
Participacija/predanost	Škola kao zajednica: Participacija i saradnja u školi, odnos između škole i lokalnog okruženja

Pošto je socijalna kohezija, u osnovi, koncept s prvenstveno kvalitativnim obilježjima, njene osnovne dimenzije i komponente su prilično subjektivne i, shodno tome, jako teško izmjerive. Zbog toga je za savremena društva veliki izazov kako „mjeriti“ socijalnu koheziju i kako na najbolji mogući način odgovoriti na taj iznimno težak i važan zadatak.

¹ Detaljne liste odgovarajućih indikatora za procjenu socijalne kohezije u društvu na različitim nivoima posmatranja mogu se pogledati u *Concerted development of social cohesion indicators* (2005: 1101–94).

Škola srednjeg stručnog obrazovanja i obuke kao zajednica

Škola srednjeg stručnog obrazovanja i obuke kao kompleksna odgojno-obrazovna ustanova s mnogim specifičnostima najbolje rezultate u svojoj odgojno-obrazovnoj misiji može ostvariti ako svi akteri u školi složno rade na ostvarivanju definiranih odgojno-obrazovnih ciljeva nastave i uspostavljenih zajedničkih vrijednosti, odnosno ako škola izgleda i djeluje kao jedna zajednica.

Škola je, prije svega, socijalna zajednica koja pripada svim njenim članovima (učenicima, nastavnicima, roditeljima, stručnim saradnicima, menadžmentu škole, pomoćnom i administrativnom osoblju škole, lokalnoj zajednici), ističe Jusović-Rangelov (2011) i naglašava da moramo biti svjesni da škola ne djeluje izolovano, niti u vakuumu, i da se njena uloga i zadaća ne završavaju samo realizacijom nastavnog plana i programa. Srednja škola ima veliku ulogu u povezivanju različitog spektra ljudi i svojim radom utječe na cijelo društveno okruženje. Škole kao zajednice, prema Jusović-Rangelov, karakterizira:

- zajednička vizija koju dijele svi njeni članovi,
- zajednički osjećaj svrhe i cilja škole,
- zajedničke vrijednosti,
- otvorena i nenasilna komunikacija,
- maksimalna participacija i timski rad,
- inkluzivnost i uvažavanje različitosti svih njenih članova,
- uzajamno povjerenje i poštovanje,
- prepoznavanje i proslavljanje napora i postignuća svakog člana i škole u cjelini i
- osjećaj ponosa zbog pripadanja školskoj zajednici.

Domović (2003) navodi da određeni autori smatraju da je već danas potrebno razvijati koncept buduće škole, koju opisuju i vide kao: humanu i socijalnu zajednicu (V. Previšić), odgojno-obrazovnu zajednicu (J. Pivac), otvorenu školu (V. Puževski), prosocijalnu zajednicu (Ledić), kvalitetnu školu (W. Glasser) ili humanu školu (von Hentig). Domović dalje objašnjava da je tim konceptima zajedničko da školu, osim kao ustanovu čiji je cilj prenošenje znanja, vide i kao mjesto razvijanja i njegovanja kritičkog mišljenja, stvaralaštva, kreativnosti, kulture ponašanja, empatije, socijalnih kompetencija i dr.

Booth i Ainscow (2010: 12), također, vide školu kao inkluzivnu i poticajnu zajednicu, „koja prihvata i sarađuje, u kojoj se svako uvažava, i koja je temelj za najveća ostvarenja svih članova zajednice.“ Booth i Ainscow (2011) predlažu određene indikatore koji mogu poslužiti kao mjerilo za izgradnju škole kao zajednice. Osim toga, da bi olakšali školama detaljnu analizu i proučavanje tih indikatora, autori nude set odgovarajućih pitanja za pojašnjenje značenja svakog indikatora:

1. *Svako ko dođe u školu osjeća da je dobrodošao* – npr.: Da li je prvi kontakt, koji ljudi imaju sa školom, prijateljski i da li pruža osjećaj dobrodošlice? Da li školsko osoblje i učenici stvaraju osjećaj zajednice u školi? Da li je škola dobrodošla onima koji su nedavno stigli u školu iz drugih krajeva zemlje ili druge države? Da li školski hodnici dočaravaju sve članove zajednice, prisutnih u školi i lokalnom okruženju? Postoji li običaj da se na pozitivan način dočekuju novi ili ispraćaju stari učenici i uposlenici škole? Da li učenici, nastavnici, roditelji i drugi članovi zajednice osjećaju da škola pripada njima?
2. *Uposlenici škole međusobno dobro sarađuju bez obzira na njihovu poziciju i ulogu u školi* – npr.: Da li uposlenici škole stvaraju kulturu saradnje za sve u školi? Predstavlja li timski rad uposlenika škole model za saradnju između učenika? Da li svi uposlenici, i nastavni i nenastavni, uživaju raditi zajedno? Da li se uposlenici škole ophode jedni prema drugima s poštovanjem, bez obzira na spol, socijalno ili etničko porijeklo, poziciju i ulogu u školi? Da li uposlenici škole primjećuju i nude podršku kolegama koji su pod stresom ili na drugi

način imaju poteškoće? Da li većina članova školskog osoblja aktivno učestvuje na sastancima?

3. *Učenici međusobno pomažu jedni drugima kada je to potrebno* – npr.: Da li učenici nude pomoć jedni drugima ili traže pomoć jedni od drugih kada im je to potrebno? Da li učenici i odrasli prepoznaju prepreke većoj saradnji učenika? Da li se u školi podstiče prijateljstvo koje podrazumijeva i podršku? Je li među učenicima razvijen duh saradnje? Cijene li učenici napor i rezultate drugih učenika čija se početna pozicija razlikuje od njihove? Osjećaju li učenici da se njihove svađe i razmirice rješavaju pravično i efikasno? Da li se učenici zanimaju za druge učenike, za koje misle da se prema njima postupa nepravedno, i da li ih brane?
4. *Uposlenici škole i učenici se obraćaju jedni prema drugima s poštovanjem* – npr. Da li uposlenici škole gledaju na učenike kao na ljudska bića poput sebe, a ne kao na manja bića? Da li uposlenici škole oslovljavaju sve učenike s poštovanjem, imenom, kojim bi oni htjeli da ih oslovljavaju? Da li se učenici odnose s poštovanjem prema svim uposlenicima škole bez obzira na njihov status i ulogu u školi? Da li učenici i odrasli poštuju potrebe drugih za privatnošću? Utječe li mišljenje učenika na dešavanja u školi? Da li učenici i uposlenici škole vode računa o fizičkom okruženju škole? Znaju li učenici kome da se obrate kada imaju neki problem?
5. *Uposlenici škole i roditelji/staratelji dobro sarađuju* – Da li se roditelji/staratelji i uposlenici škole međusobno poštuju? Da li su svi roditelji/staratelji dobro informirani o tome šta se događa u školi? Postoje li redovne razmjene informacija između roditelja/staratelja i uposlenika škole? Imaju li roditelji/staratelji priliku da učestvuju u donošenju odluka u vezi sa školom? Da li roditelji/staratelji potiču druge roditelje/staratelje da učestvuju u školskim aktivnostima tako da se niko ne osjeća izostavljenim ili marginaliziranim? Je li roditeljima/starateljima jasno kako mogu pomoći i podržati učenje svoje djece kod kuće?
6. *Uposlenici škole i predstavnici vlasti dobro sarađuju* – npr.: Da li su predstavnicima vlasti date potrebne informacije kako bi razumjeli svoju ulogu i obavili svoj posao? Da li uposlenici škole i predstavnici vlasti znaju i međusobno poštuju svačije obaveze, doprinose i nadležnosti? Da li uposlenici škole i predstavnici vlasti dijele pristup o tome kako bi škola trebala odgovoriti na poteškoće koje učenici doživljavaju i kako im omogućiti odgovarajuću podršku?
7. *Škola predstavlja model demokratske zajednice* – npr.: Da li uposlenici škole, učenici i roditelji/staratelji kreiraju kulturu učešća i saradnje? Da li učenici i odrasli dijele značenje demokratije? Razmatraju li učenici i odrasli u kojoj mjeri njihova škola podstiče demokratsku participaciju?
8. *Škola podstiče razumijevanje međusobne povezanosti između ljudi diljem svijeta* – npr.: Da li su učenici usvojili da se globalne povezanosti između ljudi vremenom mijenjaju? Jesu li učenici svjesni kako život ljudi u jednom dijelu svijeta utječe na one u drugom? Istražuju li učenici globalne utjecaje na ono što oni uče, na riječi koje govore, na muziku koju slušaju, hranu koju jedu, novine i knjige koje čitaju, sportove koje igraju i gledaju? Jesu li učenici dobre komšije ljudima koji dolaze u njihovu zemlju iz drugog dijela svijeta?
9. *Uposlenici škole i učenici poštuju spolnu jednakost (gender)* – npr.: Da li škola izbjegava poticanje rodni stereotipnih stilova odijevanja u školskim uniformama? Da li srednje škole aktivno potiču jednako imenovanje pripadnika oba spola na različite uloge? Da li se razumije da je spol aspekt identiteta koji je nekim ljudima važniji nego drugima, kao što

je npr. značaj religijske ili etničke pripadnosti? Da li uposlenici škole jednako edukuju oba spola kako bi prepoznali da biti roditelj/staratelj mladih spada među najvažnije aktivnosti koje ljudi rade u životu? Da li odrasli i učenici razgovaraju o tome u kojoj su mjeri pogledi na rodne uloge stereotipni?

10. *Škola i lokalna zajednica razvijaju jedna drugu* – Oslanja li se škola na različita iskustva lokalnih ljudi u podršci kurikulumskim aktivnostima u školi? Da li školske novine daju važnost lokalnim ljudima, događajima i preduzećima? Da li ljudi u lokalnim zajednicama smatraju da im škola pripada čak i ako nemaju djecu u školi? Provodi li škola umjetničke izložbe, muzičke i dramske događaje (priredbe) za ljude iz lokalne zajednice? Postoji li pozitivan pogled na školu unutar lokalnih zajednica, i obrnuto? Pomaže li škola razvoju lokalnih zelenih površina sadnjom drveća i cvijeća?
11. *Uposlenici škole povezuju ponašanje učenika u školi sa životom učenika kod kuće* – npr.: Jesu li uposlenici škole svjesni velike raznolikosti porodičnih okolnosti učenika? Prepoznaju li uposlenici škole da se neka djeca mogu više osjećati „kod kuće“ u školi nego druga? Jesu li značajni događaji u životu učenika obilježeni na način koji poštuje njihovu kulturu? Da li uposlenici škole uviđaju da neki učenici osjećaju školu sigurnijim utočištem u odnosu na dom?

Pojašnjavajuća pitanja² podstiču na dublja promišljanja o svakom od navedenih indikatora škole kao zajednice na način da otkrivaju i oslanjaju se na postojeća znanja i iskustva u školi svih njenih članova.

Pristup ocjenjivanju u školama srednjeg stručnog obrazovanja i obuke

Ocjenjivanje učenika u školama srednjeg stručnog obrazovanja i obuke je iznimno važna pedagoška djelatnost i neizostavni dio svakodnevnog školskog života. Regulirano je odredbama zakona o srednjoj školi i odgovarajućim podzakonskim aktima, a naročito pravilnicima o provjeravanju, vrednovanju i ocjenjivanju učenika. Praćenje i ocjenjivanje rezultata njihovog rada, znanja i vještina, daje učenicima povratnu informaciju o napredovanju i ostvarenim obrazovnim postignućima, a, s druge strane, nastavnicima pruža mogućnosti uvida u efikasnost nastavnog procesa.

Najvažniji dio srednjoškolske dokumentacije i evidencije su matične knjige i dnevnici rada s popisom nastavnih predmeta i ostvarenim ocjenama, a najznačajniji dokumenti za učenika srednje škole su diploma i svjedočanstva o postignutom uspjehu. Izdatim svjedočanstvom škola potvrđuje (svjedoči) da je učenik ostvario navedeni uspjeh iskazan ocjenama.

Zakonom o srednjoj školi (2017) ocjenjivanje je definirano kao postupak vrednovanja svih relevantnih činjenica o dostignutom nivou učeničkih postignuća za vrijeme praćenja, provjeravanja i ispitivanja znanja, vještina i stavova učenika srednje škole, te da se izražava brojčanom ocjenom od 1 do 5. Ocjene iz nastavnih predmeta bi trebale biti temeljni pokazatelj ostvarenih rezultata rada učenika u savladavanju sadržaja iz nastavnog plana i programa, odnosno stjecanju vještina i osposobljenosti učenika za vršenje poslova i radnih zadataka u okviru zanimanja/zvanja za koja se obrazuju.

Havelka (2000) navodi da se pod ocjenjivanjem učenika podrazumijeva (a) kreiranje situacija u kojima učenici trebaju pokazati svoja obrazovna postignuća, npr. postavljanjem pitanja, davanjem teorijskih ili praktičnih zadataka, davanjem posebno pripremljenog kontrolnog rada ili

² Ovdje su navedena neka pojašnjavajuća pitanja za indikatore izgradnje škole kao zajednice. Za puno više informacija pogledati u: Booth, T. i Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*.

testa i dr., (b) posmatranje, praćenje, registrovanje i analiziranje odgovora, vještina i ponašanja učenika u datim situacijama i okolnostima, (c) procjenjivanje dostignutog nivoa (ocjene) učenčkih postignuća, (d) izražavanje procjene postignuća učenika na konkretnoj skali vrijednosti i/ili bodova brojčanom ocjenom i (e) saopštavanje i obrazlaganje ocjene učenicima.

Svi nastavnici u srednjoj stručno-obrazovnoj školi, tj. nastavnici općeobrazovnih predmeta, stručno-teorijskih predmeta i praktične nastave, imaju zadatak i obavezu da ocjenjuju učenike. Anderson (2014) smatra da je upravo pronalazak adekvatnih kriterija i načina za posmatranje, praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje učenja učenika, jedan od najvećih izazova koji se nalaze pred današnjim nastavnikom. Slatina (1998) je sačinio listu pitanja koja mogu pomoći nastavnicima u temeljitom planiranju i efikasnom sprovođenju zadatka ocjenjivanja učenika, poput: Služe li se raznovrsnim ocjenjivačkim aktivnostima, metodama i postupcima ocjenjivanja? Paze li da je svaka ocjenjivačka situacija primjerena namjeni? Jesu li ocjenjivački zadaci i aktivnosti primjereni sposobnostima učenika? Ispravlja li se učenčki radovi pravovremeno? Da li su povratne informacije učenicima dovoljno brze, temeljite i korisne s ciljem daljeg razvoja i napredovanja učenika?

Shodno tome, pristup nastavnika praćenju, vrednovanju i ocjenjivanju učenčkih postignuća trebao bi sadržavati sljedeće (na osnovu upitnika za nastavnike i učenike *Samovrednovanje škola: pristup unapređivanju kvalitete obrazovanja*, 2004):

- ocjenjivanje učenčkih postignuća treba biti pravedno i dobro razrađeno,
- kriteriji ocjenjivanja trebaju biti jasno definirani i učenicima prezentirani,
- pri ocjenjivanju treba voditi računa o individualnom napredovanju svakog učenika,
- znanje učenika treba redovno provjeravati,
- učenike treba redovno informirati o njihovom napredovanju i postignuću,
- s učenicima treba razgovorati o njihovom postignuću,
- mišljenje učenika o vlastitom postignuću treba uvažavati pri ocjenjivanju,
- treba imati visoka očekivanja o postignućima učenika,
- učenike treba podsticati da preuzmu odgovornost za svoj rad,
- ocjenjivanje treba koristiti nastavnicima za procjenu efikasnosti učenja i vlastitog podučavanja, te za postavljanje budućih smjernica.

Ocjenjivanjem se može pratiti razvoj i napredak učenika prema željenim obrazovnim rezultatima. Međutim, postupak ocjenjivanja krije i određene opasnosti. Kyriacou (1997) ističe da postoje tri najveće opasnosti kojih se nastavnici moraju čuvati pri ocjenjivanju učenika. Prva i najvažnija opasnost je da učenici na osnovu povratne informacije i ocjene o svom radu zaključče da zaostaju za drugim učenicima ili za određenim obrazovnim standardom, što ih može dodatno uznemiriti i obeshrabriti. Druga opasnost je da postupci ocjenjivanja učenčkih postignuća budu preburokratski i da oduzmu previše vremena nastavnicima i učenicima tokom nastavnog procesa, pa bi bilo bolje i djelotvornije to vrijeme potrošiti na druge školske aktivnosti. Treća opasnost je da nastavnici preveliku pažnju posvete boljim učenicima, te da se ocjenjivačke aktivnosti više usmjere na uspjeh u odnosu na kvalitet procesa učenja. Stoga je, zbog isprepletenosti ocjenjivačkih aktivnosti sa procesom podučavanja i učenja, potrebna velika umješnost nastavnika da, upotrebom odgovarajućih aktivnosti, kriterija i načina ocjenjivanja, nadopunjuje i pospješuje učenje svih učenika u razredu.

Efikasnost nastavnika u školama srednjeg stručnog obrazovanja i obuke

Glavna aktivnost ili zadatak svih nastavnika u srednjoj školi je realizacija nastavnog procesa. Da bi se taj posao efikasno uradio potrebno je mnogo znanja, vještina, umješnosti, predanosti, odgovornosti, motiviranosti i, nadasve, ljubavi prema svom pozivu.

Nastavnik je taj koji projektuje složene i različite vrste situacija u kojima se odvijaju „brojni i veoma raznovrsni procesi na personalnom i interpersonalnom planu“. Nastavnik kreira nastavne aktivnosti, obezbjeđuje uvjete za njihovu realizaciju, uspostavlja, održava, prati i usmjerava dinamiku nastavnog procesa, te posmatra, prati, registruje, detaljno analizira i, na kraju, evaluira efekte istog. U planiranju svog rada polazi od propisanog nastavnog plana i programa, na osnovu kojeg analizira ciljeve i zadatke programskih sadržaja, specificira posebne nastavne teme i nastavne jedinice, donosi odluke o godišnjem programu realizacije nastavnih sadržaja i raspodjeli primjene različitih tipova nastavnih sati za konkretne nastavne jedinice, specificira upotrebu raznovrsnih nastavnih sredstava i pomagala i opredjeljuje se za načine praćenja učeničkih postignuća (Havelka, 2000: 124–126).

U obavljanju navedenih poslova neki su nastavnici uspješniji od drugih. H. A. Magoon (prema Bratanić, 1993: 114) navodi, na osnovu velikog broja urađenih istraživanja na tu temu, koje su karakteristike nastavnika koji su efikasniji i uspješniji u svom radu:

- *fleksibilnost* – češće izražavaju spremnost za prilagođavanje postojećim situacijama, te na osnovu toga usklađuju svoje oblike utjecaja na nastavu i učenje,
- *empatičnost* – pokazuju sposobnost da doživljavaju i percipiraju učenike s njihove tačke gledišta,
- *personaliziran stil* – stil podučavanja prilagođavaju vlastitoj ličnosti,
- *kreativnost* – unose inovacije u svoj rad i nastoje da pronalaze nova rješenja,
- *komunikativnost* – prilično su vješti su u postavljanju pitanja i vođenju razgovora s učenicima,
- *stručnost* – dobro poznaju materiju svog predmeta i moguće korelacije s drugim nastavnim predmetima,
- *savjesnost* – pripremaju se za nastavu,
- *odgovornost* – pomažu učenicima u učenju,
- *osjetljivost* – razmišljaju o pitanjima i stavovima koji se cijene i
- *ležernost* – podučavaju s dozom opuštenosti i humora.

U najširem smislu, nastavno umijeće je odabir najlakšeg načina za učenje učenika i dosezanje potrebnog nivoa obrazovnih postignuća, a u užem smislu, umijećem nastavnika se rješavaju manji i kratkoročni problemi koji iskrsnu za vrijeme nastave, kako ističe Kyriacou (1997) i pritom navodi listu temeljnih nastavnih umijeća koja doprinose efikasnosti nastavnog procesa:

- *planiranje i priprema*: umijeća potrebna za selekciju definiranih ishoda, ciljeva i zadataka nastave i mogućnosti za njihovo ostvarivanje na najlakši način,
- *izvedba nastavnog sata*: umijeća potrebna za kvalitetno podučavanje i uspješno uključivanje svih učenika u proces učenja,
- *vođenje i tok nastavnog sata*: umijeća potrebna za organizaciju adekvatnih nastavnih aktivnosti kojima se održava pažnja učenika i njihovo odgovarajuće učešće,
- *razredni ugođaj*: umijeća potrebna za razvijanje i održavanje motivacije i pozitivnog odnosa učenika prema nastavi,
- *disciplina*: umijeća potrebna za rješavanje problema učeničkog neposluha i održavanje reda u učionici,

- *ocjenjivanje napretka učenika*: umijeća potrebna za kvalitetnu (pr)ocjenu razvoja i napretka učenika različitim metodima i postupcima ocjenjivanja i
- *osvrt i prosudba vlastitog rada*: umijeća potrebna za vlastito prosuđivanje o svom radu s ciljem poboljšanja kvaliteta nastave.

Analizirajući rad i efikasnost nastavnika u norveškim školama, Skaalvik i Skaalvik (2007) su došli do šest bitnih dimenzija, ključnih za uspješnost nastavnog procesa: podučavanje, prilagođavanje sadržaja potrebama učenika, motivacija učenika, održavanje discipline u učionici, saradnja s roditeljima i drugim nastavnicima i spremnost na promjene. Za svaku od tih dimenzija autori nude nastavnicima i odgovarajuća pitanja koja im mogu poslužiti za procjenu vlastite efikasnosti u nastavnom radu (Skaalvik i Skaalvik, 2007: 624):

1. Podučavanje – Mogu li objasniti centralne teme nastavnog gradiva tako da ih razumiju i manje uspješni učenici, obezbijediti dobro vođenje i podučavanje za sve učenike bez obzira na nivo njihovih sposobnosti, odgovoriti na pitanja učenika tako da oni razumiju i teško gradivo, te objasniti gradivo tako da većina učenika razumije njegove osnovne principe?;
2. Prilagođavanje sadržaja potrebama učenika – Mogu li organizirati školski rad tako da se nastava i zadaci prilagode individualnim potrebama učenika, obezbijediti konkretne izazove za sve učenike čak i u odjeljenjima u kojima učenici imaju različit nivo sposobnosti, prilagoditi nastavu potrebama manje sposobnih učenika, a pri tome zadovoljiti potrebe i ostalih učenika u razredu, te organizirati rad u učionici tako da i manje sposobni i najспособniji učenici rade na zadacima, prilagođenim njihovim sposobnostima?;
3. Motivacija učenika – Mogu li pridobiti sve učenike u razredu da naporno rade na školskim zadacima, pobuditi želju za učenjem čak i kod najmanje uspješnih učenika, pridobiti učenike da daju sve od sebe čak i kad se radi o teškom gradivu, te motivirati učenike koji pokazuju slab interes za školski rad?;
4. Održavanje discipline u učionici – Mogu li održavati disciplinu u bilo kom odjeljenju ili grupi učenika, kontrolirati čak i najagresivnije učenike, pridobiti učenike problematičnog ponašanja da poštuju pravila u učionici, te pridobiti sve učenike da se pristojno ponašaju i da poštuju sve svoje nastavnike?;
5. Saradnja s roditeljima i drugim nastavnicima – Mogu li dobro sarađivati s većinom roditelja/staratelja, pronaći adekvatna rješenja konflikata u interesu svih, konstruktivno sarađivati s roditeljima/starateljima učenika problematičnog ponašanja, te efikasno i konstruktivno sarađivati s drugim nastavnicima?;
6. Spremnost na promjene – Mogu li uspješno primijeniti bilo koju metodu podučavanja u nastavi koju škola odluči da uvede, upravljati nastavom bez obzira kako je organizirana (grupni rad, rad u parovima i dr.), upravljati nastavom čak i kada se promijeni nastavni plan i program, te dobro držati nastavu čak i ako se koriste metode podučavanja koje ne bi bile po izboru nastavnika?

Uzimajući u obzir navedena i druga istraživanja efikasnosti rada nastavnika u srednjim školama, primjetno je da je uloga nastavnika u ispunjavanju svih obaveza koja se pred njih stavljaju jako zahtjevana. Također, nastavnici često rade u otežanim uvjetima koji sputavaju i ograničavaju njihov rad: nedostatak prostora, nedovoljno raspoloživih nastavnih sredstava i pomagala ili su ista zastarjela, prevelik broj učenika u odjeljenju ili grupi na praktičnoj nastavi, nedostatak neophodnog materijala i opreme za praktičnu nastavu u školskim radionicama i dr. Ipak, bez obzira na sve, nastavnik je ključni faktor efikasnosti nastave (Alić i Alibegović-Goro,

2009), te je, i u najtežim okolnostima i uvjetima, obavezan i odgovoran da posvećuje punu intelektualnu i moralnu pažnju učenju i razvoju svih svojih učenika (L. Cuban, prema Anderson, 2014).

„Ne možete utjecati na karte koje su vam podijeljene, ali možete utjecati na to kako ćete odigrati partiju“, ističe R. Pausch (prema Anderson, 2014: 26). Tako je i s pozivom nastavnika, nastavlja Anderson i navodi da većina nastavnika, uglavnom, ne može kontrolirati uvjete u kojima se nađu, ali zato mogu kontrolirati (i vjeruje da imaju moralnu obavezu za to) svoj rad i ulogu u nastavnom procesu.

Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje

U vremenu globalizacije, brzih promjena i stalnih pojava novih naučno-tehničkih otkrića, pred evropsko i svjetsko stanovništvo se iz dana u dan postavljaju novi izazovi na koje nije jednostavno odgovoriti. Vjerovatnoća je da će manji dio građana svoj cijeli radni vijek ostati u zanimanju/zvanju koje su stekli za vrijeme svog redovnog školovanja, jer današnje tržište rada cijeni širok spektar znanja i vještina i nameće potrebu za učenjem kao cjeloživotnom aktivnošću. Zbog toga su zemlje članice Evropske unije definirale ključne kompetencije za cjeloživotno učenje i opisale esencijalna znanja, vještine i stavove koje svaki građanin Evrope treba posjedovati kako bi se mogao što uspješnije prilagoditi navedenim globalnim promjenama i na taj način postati konkurentniji na tržištu rada.

Evropski referentni okvir sadrži osam ključnih kompetencija, potrebnih za osobno ispunjenje, aktivno građanstvo, socijalnu koheziju i zapošljivost. Bosna i Hercegovina je prihvatila i preuzela ključne kompetencije referentnog okvira, te uz ponuđenih osam dodala još dvije ključne kompetencije koje su, po mišljenju obrazovnih stručnjaka i vlasti, potrebne za naš obrazovni sistem. Tako da su ključne kompetencije za cjeloživotno učenje u Bosni i Hercegovini sljedeće (*Ključne kompetencije i životne vještine u Bosni i Hercegovini*, 2011):

1. *Jezičko-komunikacijske kompetencije na maternjem jeziku*: uključuju znanje i vještine upotrebe maternjeg jezika kao i umijeće izražavanja i tumačenja misli, osjećaja i činjenica u usmenoj i pisanoj formi u nizu društvenih i kulturnih okolnosti – u školi, na poslu, kod kuće, u slobodno vrijeme;
2. *Jezičko-komunikacijske kompetencije na stranom jeziku*: uključuju znanje i vještinu upotrebe stranog jezika kao i umijeće razumijevanja, izražavanja i tumačenja misli, osjećaja i činjenica u usmenoj i pisanoj formi u različitim društvenim okolnostima (škola, posao, kuća, slobodno vrijeme) na jezicima koji nisu maternji;
3. *Matematička pismenost i kompetencije u nauci i tehnologiji*:
 - na osnovnom nivou, matematička pismenost uključuje sposobnost korištenja računskih operacija sabiranja, oduzimanja, množenja i dijeljenja, te izračunavanje postotaka i omjera u svrhu rješavanja određenih problema,
 - na naprednom nivou, matematička pismenost predstavlja umijeće i spremnost korištenja logičkog i prostornog razmišljanja, te različitih načina prikazivanja (formule, modeli, konstrukcije, grafikoni/dijagrami) koji imaju univerzalnu primjenu kod tumačenja i opisivanja stvarnosti,
 - kompetencija u nauci se tumači kao umijeće i spremnost da se koriste znanja i metodologija da bi se objasnila priroda i prirodni zakoni,
 - kompetencija u tehnologiji je sposobnost primjene znanja da bi se promijenilo prirodno okruženje u skladu s potrebama ljudi;

4. *Informatička pismenost*: uključuje sigurnu i kritičku upotrebu informatičkih tehnologija (ICT) u školi, na poslu, u slobodno vrijeme i u komunikaciji;
5. *Učiti kako se uči*: uključuje sposobnost organiziranja i uređivanja sopstvenog učenja, na način da se djelotvorno upravlja osobnim vremenom, rješavaju problemi, stječe, procesuiru, ocjenjuje i asimilira znanje, te da se nova znanja i vještine primjenjuju u različitim okolnostima – u školi, na poslu, kod kuće i u slobodno vrijeme;
6. *Socijalno-građanske kompetencije*: socijalna kompetencija uključuje sve oblike ponašanja kojima treba ovladati da bi se na djelotvoran i konstruktivan način moglo participirati u društvenom životu, u interakciji s drugim osobama ili grupama, dok građanske kompetencije uključuju skup znanja, vještina i stavova koji omogućavaju aktivno učešće u građanskom životu društva;
7. *Samoinicijativnost i poduzetničke kompetencije*: uključuju spremnost na inovativno djelovanje, pozitivan stav prema promjenama, motiviranost za uspjeh, utvrđivanje prioritetnih ciljeva i njihovo ostvarivanje, te preuzimanje odgovornosti za vlastito djelovanje, bilo ono pozitivno ili negativno;
8. *Kulturna osviještenost i kulturno izražavanje*: uključuju umijeće prihvatanja važnosti kreativnog izražavanja misli, ideja, iskustava i osjećaja u različitim umjetničkim formama;
9. *Kreativno-produktivne kompetencije*: uključuju skup znanja, vještina, stavova i ponašanja koja omogućavaju produkciju inovativnih ideja i proizvoda koji su originalni i vrijedni, te omogućavaju kreativno rješavanje različitih problema u školi, na poslu i svakodnevnom životu;
10. *Tjelesno-zdravstvene kompetencije*: uključuju prihvatanje i promoviranje zdravih stilova ponašanja, odgovarajućih prehrambenih navika i tjelesnih aktivnosti koje omogućavaju kvalitetan i zdrav život.

Životne vještine su, također, utkane u ključne kompetencije te se i one mogu kontinuirano usvajati i razvijati kroz srednjoškolsko obrazovanje. Sljedećih deset životnih vještina su, prema preporuci UNICEF-a i UNESCO-a, relevantne za Bosnu i Hercegovinu (*Ključne kompetencije i životne vještine u Bosni i Hercegovini*, 2011): rješavanje problema, kritičko mišljenje, efikasne komunikacijske vještine, odlučivanje, kreativno mišljenje, vještine interpersonalnih odnosa, vještine izgradnje samosvjesnosti, empatija, upravljanje stresom i upravljanje emocijama.

Naročito je interesantna empatija koja je naš „unutrašnji ćup zlata“ (Baron-Koen, 2012: 136), i za koju Baron-Koen tvrdi da predstavlja jedan od najvrednijih resursa na svijetu, ali da se, na žalost, malo vremena ulaže u njeno njegovanje. M. L. Hoffman (prema Alić, Cerić i Habibović, 2015a) navodi da psiholozi definiraju empatiju na dva načina: (a) empatija je spoznajna svjesnost unutaršnjeg stanja druge osobe, tj. njezinih misli, osjećaja, percepcija i namjera i (b) empatija je posredni afektivni odgovor na drugu osobu. Empatija kao „spoznajno-emocionalna sposobnost uživanja u položaj druge osobe i sagledavanje svijeta njezinim očima“ se, kao i svaka druga sposobnost, razvija jedino u funkciji (Bratanić, 1993: 61). Stoga, ako nastojimo djelovati na razvoj empatičnosti kod učenika, tvrdi Bratanić, moramo u učionici kreirati situacije u kojima će se empatija doživjeti kao osobno i neposredno iskustvo. Suštinski atribut empatije je da „nastavnik bude učenik“, ističe Slatina (1998: 50) i smatra da se uživanjem u položaj učenika može otkriti emocionalna tačka od koje počinje njihova spoznaja.

Nastavnici su u svom radu, uglavnom, više zaokupirani time šta učenici znaju, a manje kako se osjećaju. Ako želimo da se u budućnosti nastavnici više brinu o osjećajima učenika, moramo raditi na razvoju njihovih empatijskih sposobnosti. Empatičan nastavnik će prihvatiti učenike

onakvim kakvi jesu i nastojat će da im odgovarajućim odgojno-obrazovnim metodama i postupcima pomogne da se razvijaju u željenom smjeru (Bratanić, 1993).

Međuljudski odnosi u školama srednjeg stručnog obrazovanja i obuke

Osnovni faktori nastave su nastavnik, učenici i nastavni sadržaji, koji zajedno čine tzv. didaktički trougao. Bez jednog od ova tri faktora nema nastave, odnosno bez međusobnih odnosa na relaciji nastavnik – učenik nema ni odgojno-obrazovnog procesa. Nastavni proces, odgoj i obrazovanje učenika su, dakle, „imanentno socijalne kategorije“ (Alić, Cerić i Habibović, 2015b) čiji je temeljni konstituent međuljudski odnos. Međuljudski odnos je osnovna jedinica u kojoj se odvija nastavni proces, smatra Bratanić (1993) i naglašava da je to onaj mikroelement od kojeg zavisi uspješnost odgojno-obrazovnog djelovanja.

Međuljudski odnos je proces koji se uspostavlja između nastavnika i učenika ili odjeljenja kao cjeline, u kojem nastavnik djeluje na ličnost učenika, ali, isto tako, i učenik povratno djeluje na ličnost nastavnika. I nastavnik i učenici su, zapravo, subjekti odgojno-obrazovnog procesa koji se odvija u naizmjeničnom zauzimanju pozicija subjekta i objekta, a čiji krajnji ishod ovisi o osposobljenosti svih sudionika tog procesa. Važno je naglasiti da rukovodeću ulogu, ipak, ima nastavnik i da će od njegove ličnosti, stavova i sposobnosti zavisiti kvalitet uspostavljenog odnosa, kao i cjelokupnog odgojno-obrazovnog rada s učenicima (Bratanić, 1993).

Domović (2003), također, ističe da najvažniju ulogu u kreiranju povoljnih međuljudskih odnosa u učionici, koji će rezultirati aktivnim učešćem i odnosom učenika prema školskom radu i aktivnostima, ima nastavnik kao organizator odgojno-obrazovnog procesa i nastave. Anderson (2014) smatra da nastavnik svojim učenicima mora biti oslonac, „građevinska skela“, koja im je potrebna u toku nastave i učenja da bi došli do cilja i željenih postignuća.

Faktori uspješnosti međuljudskog odnosa su socijalna percepcija, odnosno međuzavisno percipiranje osoba u socijalnoj situaciji, emocionalni stavovi i empatija, navodi Bratanić (1993), smatrajući da su elementi, koji pospješuju taj odnos, osobna naklonost, poznavanje, interes, stavovi i vrijednost, inteligencija, socijalno porijeklo i metode rada. Šimić-Šašić (2011) navodi da postoje tri široka područja istraživanja odnosa nastavnik – učenik: podučavanje, rukovođenje i socijalno-emocionalni odnos, i da svako od tih područja uključuje veći broj pojedinačnih konstrukata.

Pohađanje nastave u školama srednjeg stručnog obrazovanja i obuke

Svakog nastavnog dana određeni broj učenika ne pohađa školu srednjeg stručnog obrazovanja i obuke, odnosno izostaje sa nastave.³ Izostajanje s nastave može biti opravdano i neopravdano. Opravdano odsustvo je najčešće zbog bolesti, a može biti i zbog učešća učenika na različitim državnim i međunarodnim takmičenjima, obaveza i putovanja učenika sa sportskim klubovima, horovima i umjetničkim društvima, sportskim takmičenjima i dr. Neopravdani izostanci su namjerno odsustvo učenika s nastave, poznati još i kao bježanje s nastave, brisanje, markiranje, apsentizam učenika i sl. Neopravdano odsustvo može biti u vidu cjelodnevnog izostajanja s nastave, izostajanja s određenih nastavnih sati, namjernog kašnjenja na nastavu, ranijeg odlazanja s nastave, isključivanja učenika s nastave zbog prevelike nediscipline ili znatnog kršenja školskih normi i pravila, napuštanja škole i dr.

³ Gidens (2003) navodi podatak da je 1998. godine u V. Britaniji oko 50.000 učenika bilo neopravdano odsutno s nastave svakog nastavnog dana.

Izostajanje učenika s nastave izražava se brojem nastavnih sati. Srednje škole su dužne voditi urednu evidenciju o nepohađanju nastave za sve svoje učenike. Preciznost registriranja opravdanih i neopravdanih izostanaka s nastave zasniva se na procjenama, koje na osnovu raspoloživih podataka i saznanja, daje razrednik odjeljenja, i varira od razrednika do razrednika, od škole do škole, ističe Havelka (2000) i tvrdi da su podaci o izostancima u školskoj evidenciji samo konture realnog neučestvovanja učenika u nastavnim aktivnostima.

Različiti su uzroci neopravdanog izostajanja s nastave. I. Stanić (prema Marušić, 2009) navodi da je izostajanje s nastave najčešće provocirano strahom od negativne ocjene, zahtjevima škole, sistemom normi i pravila, neizvršenim školskim obavezama, ali i različitim oblicima poremećaja u ponašanju. S. Uzelac i M. Matijević (prema Marušić, 2009) uzroke neopravdanih izostanaka povezuju sa strahom od škole, osjećajem nekompetentnosti za izvršavanjem školskih obaveza, tendencijom izbjegavanja nastave, nezadovoljstvom izborom srednje škole i percepcijom neadekvatnih ponašanja nastavnika. S. Tolić (prema Zrilić, 2008) navodi sljedeći niz razloga zbog kojih učenici izostaju s nastave: percepcija nekorisnosti pojedinih nastavnih predmeta, prezahtjevnost nastavnog programa, nezadovoljstvo izborom škole, konzumacija opojnih sredstava, slaba motiviranost za učenje, odsutnost radnih navika, emocionalna nestabilnost, nezrelost, sklonost izbjegavanju obaveza, lijenost i nemarnost.

Mnogi učenici izjavljuju da odsustvuju s nastave zbog dosade. Bratanić (1993) navodi da pojedini učenici, kojima je dosadno, ne žele remetiti nastavu, pa radije ne dolaze u školu. Međutim, razrednici i drugi nastavnici to tumače kao svjesno kršenje školske discipline i pravila po kojima učenik mora redovno prisustvovati nastavi. Nisu nepoznati slučajevi, nastavlja Bratanić, kada su učenici zbog izostanaka s nastave kažnjeni, pa i udaljeni iz škole, a da zapravo krivica nije bila njihova.

Izostajanje učenika s nastave je u posljednje vrijeme sve učestalije i u vezi je s uzrastom (razredom) učenika srednje škole. Ujević i sar. (2004) ističu da se procenat odsustvovanja učenika s nastave, idući od prvog ka četvrtom razredu srednje škole, kontinuirano povećava.

Namjerno izostajanje s nastave je indikator da se nešto s učenikom događa. To predstavlja upozorenje roditeljima i razredniku da je učeniku potrebna pomoć, da se nalazi u nekoj krizi, konfliktu, te da ima određene, manje ili veće, probleme i poteškoće. Što je namjerno odsustvo iz škole češće, to će i posljedice za učenika biti veće. Izostanci neminovno imaju negativan utjecaj na učenika, vode ka školskom neuspjehu i prema raznim „negativnim, asocijalnim, antisocijalnim, devijantnim, delikventnim i drugim sociopatološkim pojavama.“ Osim prilično negativnog utjecaja na razvoj mlade osobe, takvo ponašanje „vrlo brzo postaje zarazno, postaje navika, štoviše, čak i ustaljena reakcija na sve ono što se učeniku čini nepovoljno u školi, obitelji i društvu“ (Marušić, 2009: 317).

Učenici koji izostaju s nastave (opravdano ili neopravdano) remete proces sopstvenog učenja i uskraćuju sebi ona iskustva koja su im neophodna za ostvarenje određenih obrazovnih i razvojnih postignuća. Odsustvom s nastave učenici se, u osnovi, ne oslobađaju obaveze da upoznaju i nauče gradivo rađeno za vrijeme njihovog izostanka. Načelno, zajednička dužnost nastavnika i učenika je da učenici naknadno obave propuštene lekcije, a pitanje je da li će nastavnici „na jedan ili drugi način omogućiti učeniku da kompenzuje propuštene aktivnosti“ ili će od njega zahtijevati da sam riješi problem savladavanja „propuštenog gradiva“. Kada izostajanje određenog učenika s nastave „pređe granicu koja se smatra kritičnom, tada se konstatuje da uobičajeni mehanizmi nadoknađivanja više ne mogu pomoći i takav učenik ili ponavlja razred ili polaže razredni ispit“ (Havelka, 2000: 226).

Izostajanje učenika s nastave je rizično ponašanje zbog niza opasnosti koje su, kao uzrok ili posljedica, u uskoj vezi s njim: slabije obrazovno postignuće i napuštanje škole, slaba motivacija, maloljetnička delikvencija, druženja s vršnjacima koji naginju konzumacijama i sl., upozorava Zrilić (2008) i ističe da mu treba pridavati adekvatno značenje kako bi se pravovremenim uočavanjem važnosti problema na vrijeme spriječile i neprihvatljive dimenzije ponašanja. Prije svega, potrebno je istražiti motive i razloge učeničkih izbjegavanja nastave.

Zaključak

Škole srednjeg stručnog obrazovanja i obuke su kompleksne odgojno-obrazovne ustanove sa mnogim svojim posebnostima: različitost zanimanja, profila i struka, znatan broj nastavnika koji su završili nenastavničke fakultete, prilično velika heterogenost učenika, te raznolika socijalna i obrazovna struktura njihovih porodica, praktična nastava s mogućnostima obavljanja u školskim radionicama i/ili izvan škole u mnoštvu privrednih subjekata i organizacija, „osjetljivi“ period u razvoju mladih osoba i dr.

Srednje stručne i tehničke škole su specifična socijalna okruženja u kojem učenici, nastavnici i ostali uposlenici škole, prolaze kroz različite socijalne odnose i iskustva. Kvalitet tih odnosa i iskustava u znatnoj mjeri utječe na rad škole, odnosno na školski život i socijalnu koheziju u cjelini.

Socijalna kohezija u školi podrazumijeva kapacitet škole da na dugoročno vrijeme obezbijedi dobrobit svim svojim učenicima, nastavnicima i školskom osoblju, uz pravičan pristup raspoloživim školskim resursima, uzajamno poštivanje dostojanstva i različitosti, osobnog razvoja i autonomije, te odgovorno učešće u životu škole.

S obzirom na veliki utjecaj socijalne kohezije na djelotvornost rada srednjih škola, i obrnuto, velike važnosti dobro organiziranog i funkcionalnog srednjeg stručnog obrazovanja za socijalnu koheziju u društvu, jako je bitno kroz prizmu odgovarajućih indikatora pratiti i procjenjivati stanje socijalne kohezije u školama, te kontinuirano raditi na njenom unapređenju.

Indikatora socijalne kohezije u obrazovanju i školi ima mnogo. Njihovom detaljnom analizom i izdvajanjem kvantitativnih i kvalitativnih objektivnih indikatora, koji su isti u svim školama na određenom teritorijalnom području, došlo se do sljedećih bitnih indikatora socijalne kohezije u školama srednjeg stručnog obrazovanja i obuke: participacija i saradnja u školi, odnos između škole i lokalnog okruženja, efikasnost nastavnika, međuljudski odnos nastavnik – učenik, usmjerenost kurikulumu na kompetencije, ocjenjivanje učenika, empatija i pohađanje škole.

Pošto je socijalna kohezija, u osnovi, koncept s prvenstveno kvalitativnim obilježjima, čije su osnovne dimenzije i komponente prilično subjektivne, i, shodno tome, teško izmjerive, za današnja društva je veliki izazov kako i kojim indikatorima „mjeriti“ socijalnu koheziju i kako na najbolji mogući način odgovoriti na taj iznimno težak i važan zadatak.

Literatura

1. Alić, A. i Alibegović-Goro, E. (2009). Nastavnik kao ključni faktor efikasnosti nastave. U: Grupa autora (2009). *Sekundarna analiza TIMSS 2007. u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, str. 287-307.
2. Alić, A., Cerić, H. i Habibović, S. (2015). The connections of Empathy and Life Styles among Bosnian Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Volume 205, pages 457-462.

3. Alić, A., Cerić, H. i Habibović, S. (2015). Povezanost socioemocionalnog statusa i međusobnog percipiranja nastavnika i studenata na visokoškolskim institucijama. *Quality 2015*, godina IX, broj 1, Univerzitet u Zenici, str. 371-376.
4. Baron-Koen, S. (2012). *Psihologija zla*. Beograd: Clio.
5. Anderson, L.W. (2014). Nastava koja izaziva promjene: perspektive i opći pregled. U: L.W. Anderson (ur.). *Nastava orijentirana na učenje: vodič za nastavnike usmjerene na postignuća*. Beograd: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Evropi (CDRSEE), str. 15-35.
6. Booth, T i Ainscow, M. (2010). *Indeks inkluzivnosti: promicanje učenja i sudjelovanja u školama*. Zenica: Pedagoški zavod.
7. Booth, T i Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
8. Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija: interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
9. *Concerted development of social cohesion indicators: Methodological guide* (2005). Strasbourg: Council of Europe.
10. Domović, V. (2003). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
11. Gidens, E. (2003). *Sociologija*. Beograd: Ekonomski fakultet.
12. Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
13. *Ključne kompetencije i životne vještine u Bosni i Hercegovini* (2011). Sarajevo: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje Bosne i Hercegovine
14. Kyriacou, C. (1997). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
15. Jusović-Rangelov, R. (2011). *Obrazovanje i socijalna kohezija*. Materijal sa dvanaestodnevnog seminara za stručne savjetnike za oblast obrazovanja Pedagoškog zavoda Zenica, održanog u tri ciklusa u periodu oktobar 2011.- mart 2012. godine.
16. Marušić, M. (2009). Izostanci učenika s nastave. *Školski vjesnik*, Vol. 58 (3), str. 315-329.
17. *Samovrednovanje škola: pristup unaprjeđivanju kvalitete obrazovanja* (2004). (<http://www.idi.hr/vrednovanje>. Preuzeto 26.12.2014.).
18. Sivo, A. (2020). Koncept socijalne kohezije i obrazovanje. U: *Saznanje*, broj 2/2020. Zenica: Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici, str. 368-379.
19. Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, No. 3, 611-625.
20. Slatina, M. (1998). *Nastavni metod*. Sarajevo: Filozofski fakultet.
21. Šimić-Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje, *Psihologijske teme*, 20(2), 2011, 233-260.
22. Ujević, A. i sar. (2004). Uzroci i posljedice namjernog izbjegavanja nastave, *Školski vjesnik*, vol. 53 (1-2), str. 5-28.
23. *Zakon o srednjoj školi* (2017). Zenica: Službene novine Zeničko-dobojskog kantona, broj 9/2017.
24. Zrilić, S. (2008). Prilog istraživanju učeničkog apsentizma. *Školski vjesnik*, Vol. 57, No.1.-2., str. 61-73.