
MREŽA VASPITNO-OBRAZOVNIH INSTITUCIJA U SRBIJI KAO ČINILAC LJUDSKE BEZBEDNOSTI

Ljubinka Katić¹

UDK=351.851(497.11)

https://doi.org/10.18485/fb_ubur.2018.1.ch10

¹ Univerzitet u Beogradu – Fakultet bezbednosti, ljkatik@gmail.com

*Veoma rano u mom životu postalo je suviše kasno.
Margerit Diras, Ljubavnik*

Sažetak

Među istraživanjima unutar kompleksnog naučnog polja koje čine brojni aspekti obrazovanja moguće je i pristup koji obrazovanje posmatra kroz vizuru bezbednosti uopšte i posebno ljudske bezbednosti. U teorijskom konceptu ljudske bezbednosti posebno se ističe značaj kvalitetnog i dostupnog obrazovanja za sve kao nužnog doprinosa težnji da se dosegnu ideali ljudskog ostvarenja, mira i socijalne pravde. Obrazovanje se smatra jednim od glavnih činilaca koji mogu unaprediti, ili čiji izostanak može ugroziti ljudsku bezbednost. U međunarodnim dokumentima, forumima o obrazovanju i obrazovnim politikama većine država zapažen je značaj obrazovanja kao jednog od glavnih sredstava kojim se omogućavaju smanjenje siromaštva i ekonomski napredak, ali i osnaživanje dublje osnove harmoničnog ljudskog razvoja, poput demokratizacije društva, njegovog humanizovanja i razvijanja potencijala svakog pojedinca. Pažnja koja je usmerena na obrazovanje, kao i visoko pozitivno vrednovanje bezbednosti, opravdavaju nameru da se identifikuju neke od tačaka preseka u kojima pojedini aspekti obrazovanja mogu da se posmatraju kao determinante ljudske bezbednosti.

Postoje brojni empirijski podaci koji sa visokim stepenom pouzdanosti pokazuju (dokazuju) da pohađanje vaspitno-obrazovnih programa u detinjstvu uopšte, a u ranom detinjstvu posebno, snažno, ponekad i presudno, utiče na vaspitno-obrazovna postignuća u obaveznom školovanju, na manje napuštanje školovanja na svim nivoima, kao i da pozitivno korelira sa mnogim drugim poželjnim životnim ishodima koji se tiču boljeg materijalnog statusa, ali i brojnih nematerijalnih dobiti, poput boljeg zdravlja i kvalitetnijih životnih izbora. Brojne su dobrobiti i za društvo koje razvija kvalitetniji ljudski kapital i ne samo što obezbeđuje materijalni razvoj, nego i osnažuje proces demokratizacije, povećava nivo građanske participacije i doprinosi ukupnoj stabilnosti i poverenju u institucije društva. Sve ove karakteristike ukazuju da je veza između obrazovanja i bezbednosti neraskidiva i dvosmerna, kako sa stanovišta pojedinca, tako i društva u celini. Gotovo sva određenja ljudske bezbednosti stoga naglašavaju ulogu obrazovanja u ukupnom profilu ljudske bezbednosti, bilo kao uslova kvalitetnog življenja ili svake vrste pozitivnog razvoja.

Prema strategijskim dokumentima koji regulišu razvoj obrazovanja u Srbiji, među ključnim dugoročnim ciljevima navode se kvalitet, dostupnost, relevantnost i efikasnost obrazovanja. Prvi preduslov ostvarivanja potencijala pojedinaca i dostizanja jednakosti njihovih obrazovnih, a time i životnih šansi, jeste postojanje i dostupnost pojedinih vaspitno-obrazovnih institucija u sredini u kojoj se individua nalazi. Tek ako je škola za pojedinca realna opcija, može se govoriti dalje o njenoj efikasnosti, kvalitetu ili relevantnosti stečenih saznanja. Okolnosti i materijalni aspekti sredine u kojoj se pojedinci nalaze znatno se razlikuju u pojedinim geografskim oblastima Republike Srbije, često su izvan mogućnosti kontrole od strane pojedinaca, a ponekad vrše presudan uticaj na mogući nivo njihovih postignuća. Na ovaj način mreža vaspitno-obrazovnih institucija, koje omogućavaju pravičnost pristupa obrazovanju, postaje deo jedne od primarnih strukturalnih dimenzija bezbednosti svakog pojedinca, njegove ljudske bezbednosti.

U ovom radu autorka prikazuje i analizira nalaze pedagoške teorije o značaju dostupnosti vaspitno-obrazovnih institucija svoj deci u kontekstu ukupnog profila ljudske bezbednosti. Analizirajući raspoložive statističke podatke o broju i disperziji vaspitno-obrazovnih objekata na teritoriji Republike Srbije, rezultate prethodnih istraživanja i postavke relevantnih dokumenata o obrazovanju, autorka smešta dostupnost obrazovanja u socio-kulturni kontekst ljudske bezbednosti. Zbog značaja rane obrazovne intervencije, posebna pažnja je posvećena institucijama predškolskog i osnovnoškolskog vaspitanja i obrazovanja.

Mreža institucija, njihov broj i geografska distribucija, kao i obuhvat dece koja ih pohađaju, ocenjeni su kao nezadovoljavajući za decu predškolskog uzrasta. Povoljno stanje karakteriše samo urbane sredine, gde nisu ugroženi pedagoški efekti obrazovanja ukoliko su neposredno povezani sa karakteristikama mreže. Predškolskih ustanova nema, ili ih ima u malom broju, u ruralnim sredinama, u kojima je najizraženija potreba za kvalitetnom stimulacijom razvoja. Posebno su u nepovoljnom položaju deca iz nerazvijenih sredina, siromašnih krajeva i ruralnih područja; upravo ona kojima je potreban dodatni podstrek, kakav često izostaje u kućnom okruženju. Mreža institucija za osnovno obrazovanje u gradskim sredinama ocenjena je kao dobra i dostupna svoj deci, a u seoskim sredinama kao uglavnom dobra i takođe dostupna, bar u četvorogodišnjem trajanju. Osnovni parametri dostupnosti i kvaliteta obrazovne infrastrukture na ovom nivou postaju osetljiviji nakon dubljih analiza, koje uključuju postojanje specijalnih osnovnih škola, odeljenja u kojima se nastava izvodi na nekom od jezika manjina, osnovnih škola za obrazovanje odraslih, ili razmatranje slabo razvijenih korektivnih mehanizama mreže, kao što su prevoz učenika ili nepostojanje đačkih domova.

Ključne reči: *mreža vaspitno-obrazovnih institucija, dostupnost obrazovanja, ljudska bezbednost, obrazovna statistika, upravljanje obrazovanjem*

1. Uvod

Uspostavljanje veze između postojanja adekvatne mreže vaspitno-obrazovnih institucija i bezbednosti, posebno ljudske bezbednosti, može naizgled da deluje kao prekomerna aspiracija. Ipak, širi koncept ljudske bezbednosti ističe upravo obrazovanje kao značajnu strukturalnu komponentu ljudske bezbednosti, a obrazovanje, ne samo kvalitetno, nego ma kakvo, teško je zamislivo bez materijalne osnove u vidu školskih zgrada i njihove optimalne teritorijalne raspoređenosti. U teorijskom konceptu ljudske bezbednosti naglašava se da je kvalitetno i dostupno obrazovanje za sve važna komponenta ljudske bezbednosti i nužan uslov dostizanja ideala ljudskog ostvarenja, mira i socijalne pravde. Obrazovanje se smatra jednim od glavnih činilaca koji mogu unaprediti, ili čiji pak izostanak može ugroziti ljudsku bezbednost. U međunarodnim dokumentima, forumima o obrazovanju i obrazovnim politikama većine država uočen je značaj obrazovanja kao jednog od glavnih sredstava kojim se omogućavaju smanjenje siromaštva i ekonomski napredak pojedinaca i zajednice, ali i osnaživanje dublje osnove harmoničnog ljudskog razvoja, demokratizovanja i humanizovanja društva. Pažnja koja je usmerena na obrazovanje, kao i visoko pozitivno vrednovanje bezbednosti, opravdavaju nameru da se identifikuju neke od tačaka preseka u kojima pojedini aspekti obrazovanja mogu da se posmatraju kao determinante ljudske bezbednosti.

Gotovo da nije potrebno dokazivati dobrobiti koje pojedinac stiče obrazovanjem. U skladu s tim, sve su učestalija upozorenja po kojima se obrazovna povlašćenost ili, nasuprot njoj, deprivacija ispoljavaju kao ukupna društvena povlašćenost ili deprivacija, jer se obrazovanje vidi kao mehanizam koji je integralno povezan sa načinom na koji se omogućava ili onemogućava pristup ekonomskim i kulturnim resursima i moći (Apple, 2012: 105; Gevirc, Krib, 2012: 183). Prvi preduslov ostvarivanja potencijala pojedinaca i dostizanja jednakosti njihovih obrazovnih, a time i životnih šansi, jeste postojanje i dostupnost pojedinih vaspitno-obrazovnih institucija u sredini u kojoj se individue nalaze. Tek ako je škola za pojedinca realna opcija, može se govoriti dalje o njenoj efikasnosti, kvalitetu ili relevantnosti stečenih saznanja.

Pedagoška teorija, ali i „tvrđi“ nalazi ekonomista, potvrđuju značaj dostupnosti vaspitno-obrazovnih institucija svoj deci u kontekstu ukupnog profila ljudske bezbednosti. Raspoloživi statistički podaci o broju i disperziji vaspitno-obrazovnih objekata u Republici Srbiji, kao i rezultati prethodnih istraživanja, govore o realizaciji teorijskih postavki u praksi. Dostupnost obrazovanja time se smešta u socio-kulturni kontekst ljudske bezbednosti. Zbog presudnog značaja rane obrazovne intervencije, posebna pažnja je posvećena dostupnosti institucija predškolskog i osnovnoškolskog vaspitanja i obrazovanja. Kontekstualizovano značenje mreže prosvetnih institucija nije, naravno, i jedino relevantno, jer se ista mreža može posmatrati i u registru ostvarivanja prava na obrazovanje kao zagarantovanog ljudskog prava, ili kao brana protiv siromaštva i diskriminacije, ili uslov racionalnijih životnih izbora pojedinaca – dakle, kao sastavni deo gotovo svake dimenzije ljudske bezbednosti.

2. Značaj rane obrazovne intervencije

Ključna uloga obrazovanja za individualni i društveni razvoj izrazito je naglašena, ali i potkrepljena bogatom empirijskom evidencijom, još sedamdesetih godina prošlog veka u radovima svetski priznatih ekonomista, dobitnika Nobelove nagrade za ekonomiju, T. Šulca i G. Bekera, kao i J. Mincera. Oni su o obrazovanju progovorili na način kojem se u savremenom dobu gotovo jedinom veruje – jezikom ekonomije, a razvijanjem algoritama primenjenih na obrazovanje. U sklopu teorije ljudskog kapitala ponudili su objašnjenje načina na koji obrazovanje daje prinose, korisne finansijske i nefinansijske efekte, ne samo za pojedince, nego i društvo u celini. Iako u kontekstu ljudske bezbednosti nisu u prvom planu društveno-kulturne dobrobiti i materijalni životni nivo društava u kojima se obrazovanje visoko vrednuje i u praksi podržava, ove dobrobiti i koristi za pojedinca mogu se odvajati samo za potrebe analize.

Sva kasnija istraživanja, posebno u razvijenim društvima, uglavnom su potvrdila visoku korelaciju između obrazovanja i svake vrste povoljnog ličnog i društvenog razvoja. Načini na koje obrazovanje podržava ekonomski rast povezuju se sa generalnim snaženjem ljudskog kapitala, povećanjem specifičnih profesionalnih znanja vezanih za nove tehnologije i širokom difuzijom znanja neophodnih za primenu novih tehnologija (Woessmann, Shuetz, 2006a: 6). Pozitivni efekti za društvenu zajednicu ne završavaju se tek na materijalnim benefitima, nego posredno i neposredno deluju i na demokratizaciju društva, razvoj građanske svesti i participacije, naročito na opadanje stope kriminaliteta i porast političke stabilnosti. Smanjenje stope kriminaliteta uglavnom se interpretira smanjenjem urbanog siromaštva, ublažavanjem nejednakosti u dohocima, jačanjem poverenja u institucije i opštim unapređenjem sistema vrednosti (Bodroški Spariosu, 2006: 267). Život u takvom ambijentu nesumnjivo doprinosi objektivnoj i subjektivnoj dimenziji bezbednosti pojedinca.

Obrazovne politike mnogih zemalja, kao i drugi segmenti javnih politika, poput zdravstvene ili socijalne, determinisane su, pre svega, političkim stavom i ciljevima određenog društva. U tom smislu one većinom nisu predmet naučnih evaluacija pedagoga ili andragoga. Ipak, društveno angažovani sociolozi obrazovanja, kao i stručnjaci za upravljanje obrazovanjem upozoravaju da u demokratskom društvu dostupnost obrazovanja za sve nije stvar izbora, nego osnovni zadatak javnog obrazovanja na koji su se obavezale potpisnice II Pakta OUN o socijalnim i ekonomskim pravima. Nastojanja koja se čine da se pravu na obrazovanje prizna status političkog prava, da se uvrsti među osnovne političke i građanske slobode i prava koje reguliše I Pakt OUN, govore o značaju obrazovanja kao neophodnog uslova za stvarnu mogućnost aktivne participacije u donošenju odluka na svim nivoima. Čak i visoko obrazovanje je u programskim dokumentima evropskih ministara obrazovanja deklarirano kao javno dobro, a ono podrazumeva neisključiv, nerivalski i svima otvoren pristup.¹

¹ *The Bologna Declaration, The European Higher Education Area, The Joint Declaration of the European Ministers of Higher Education (1999); Prague Declaration, Toward the European Higher Education Area, Communiqué of the meeting of European Ministers of Higher Education (2001).*

Osnovni izbor pravca u kojem će se društvo kretati, kojim će sektorima dati prioritet te kako će alocirati uvek ograničena sredstva, implicitno je posao političara. Ipak, naučna zajednica je pružila alate koji omogućavaju izvodljive socijalne i obrazovne politike na osnovama deklariranih izbora. Još jedan ekonomista, dobitnik Nobelove nagrade za ekonomiju 2000. godine, J. Heckman pružio je čvrste dokaze koji objašnjavaju u kojim je fazama obrazovnog procesa odnos između dimenzija efikasnosti i pravičnosti obrazovnih sistema komplementaran, odnosno u kojim je fazama životnog ciklusa individue najefikasnije ulagati u obrazovanje (Heckman, Kautz, 2012; Cunha, Heckman, 2006; Heckman, Masterov, 2007). Strogim matematičkim pristupom Heckman i saradnici su pokazali da je upravo period detinjstva uopšte, posebno ranog detinjstva, ne samo najpovoljniji senzitivni period za učenje, nego i period u kojem uložena sredstva daju najveće stope prinosa. Ova pravilnost se posebno odnosi na decu iz nepovoljnih socio-ekonomskih sredina, decu slabije obrazovanih roditelja ili decu čiji maternji jezik nije onaj koji se govori u školi.

Razlike u ljudskom kapitalu koji pojedinci poseduju, a što je posledica različitog nivoa ulaganja u taj kapital, prvenstveno kroz obrazovanje, objašnjavaju viši nivo prihoda obrazovanih ljudi. Investiranje u obrazovanje poboljšava i opšti zdravstveni status pojedinaca, uvećava obrazovna postignuća dece iz obrazovanih porodica, podiže nivo samopoštovanja, jača optimizam i zadovoljstvo životom (Heckman et al., 2014; García et al., 2017). Posebno visoka korelacija ustanovljena je između stava prema obrazovanju majke i njenih obrazovnih postignuća sa školskim uspehom dece (Heckman, Masterov, 2007: 74). Rigoroznim kontrolisanjem brojnih drugih varijabli Heckman i saradnici su ustanovili da je upravo rano obrazovanje odlučujući faktor koji donosi prednost. Time se podržavaju i ranije razvijeni deskriptivni modeli kakvi su objašnjavali mehanizme kojima je obrazovanje kroz istoriju doprinosilo socijalnoj reprodukciji i skromnoj međugeneracijskoj pokretljivosti (Burdije, Paseron, 2014). Nedostajući elementi habitusa pojedinca, proistekli iz socijalnog porekla, rase, pola ili prethodnih formi pedagoškog rada, dozvoljavali su deci iz nestimulativnih sredina uspešnu akulturaciju tek nakon oštre selekcije kakvoj nisu bili izloženi svi.

Empirijski podaci sa visokim stepenom pouzdanosti pokazuju (ili dokazuju) da pohađanje vaspitno-obrazovnih programa u detinjstvu uopšte, a u ranom detinjstvu posebno, snažno, ponekad i presudno, utiče na vaspitno-obrazovna postignuća u obaveznom školovanju, na manje napuštanje školovanja na svim nivoima, kao i da pozitivno korelira sa mnogim drugim poželjnim životnim ishodima koji se tiču boljeg materijalnog statusa, ali i brojnih nematerijalnih dobiti, poput boljeg zdravlja i kvalitetnijih životnih izbora. Značajne su dobrobiti i za društvo koje razvija kvalitetniji ljudski kapital i omogućava ne samo materijalni razvoj, nego i osnažuje proces demokratizacije, povećava nivo građanske participacije i doprinosi ukupnoj stabilnosti i poverenju u institucije društva. Sve ove karakteristike ukazuju da je veza između obrazovanja i bezbednosti neraskidiva i dvosmerna, kako sa stanovišta pojedinca, tako i društva u celini. Gotovo sva određenja ljudske bezbednosti stoga naglašavaju ulogu obrazovanja u ukupnom profilu ljudske bezbednosti, bilo kao uslova kvalitetnog življenja ili svake vrste pozitivnog razvoja.

Izgradnja demokratskog društva podrazumeva visok stepen pravičnosti u obrazovanju. Pravičnost i jednakost nisu, međutim, sinonimi i od obrazovanja bi bilo pogrešno očekivati da psihički i fizički nejednakim jedinkama obezbedi jednake ishode. Kao način integrisanja svih društvenih grupa u proces obrazovanja, a time i širenja baze kvalitetnog ljudskog potencijala društva, predlaže se što je moguće veće ujednačavanje mogućnosti za sve. Podjednake mogućnosti za „fer start“ podrazumevaju da se prilagođenom organizacijom kompenzuju, koliko je moguće, nejednakosti koje su izvan mogućnosti uticaja individue i njenih izbora.

Prema Remerovoj teoriji jednakih mogućnosti (Roemer, prema: Bodroški Spariosu, 2007: 274) etički su neprihvatljive nejednakosti koje potiču od okolnosti na koje individua ne može da utiče, kao što su pol, rasa ili socio-ekonomski status, a individualni izbori i odgovornost pojedinca se vezuju za odstupanje od medijane svoje socijalne grupe, čineći jedinku manje odgovornom ukoliko su uslovi lošiji, i obratno. Ideja pravičnih obrazovnih politika jeste da se poboljšaju uslovi ili okolnosti u kojima pojedinci vrše sopstvene izbore i donose odluke. Pri tom je jednake mogućnosti najefikasnije obezbeđivati na najnižim nivoima obrazovanja – predškolskom i osnovnoškolskom. Vaspitanje i obrazovanje stečeno u tom periodu života ispoljava pozitivne multiple efekte na sve ostale obrazovne stadijume, a propuste učinjene u toj fazi često je nemoguće nadoknaditi (Heckman, Masterov, 2007).

Dostupnost i kvalitet ustanova kojima se omogućavaju rani razvoj i obrazovanje sve dece tako postaje nužan uslov kvaliteta ostalih obrazovnih nivoa. Čak u pod uslovom da argument javnog dobra ili motivi pravičnosti nisu primarni pri odlučivanju o fokusu na koji društvo treba da se koncentriše, nepopustljiva ekonomska logika jasno ukazuje da se finansijska sredstva uložena u rano obrazovanje vraćaju sa najvišom stopom u odnosu na sve ostale obrazovne nivoe. Znatnija ulaganja u ranu obrazovnu intervenciju imaju samo jednu „manjkavost“ – efekti tih ulaganja nisu očigledni dugi niz godina, a sa stanovišta donosilaca političkih odluka popularnije su politike koje u što kraćem periodu donose bar neke vidljive efekte. Socijalni mehanizmi, a ne nejednake predispozicije dece, tako doprinose opstanku neravnopravnosti i ljudske nebezbednosti.

U Strategiji razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (dalje: SROS) kao ciljevi dugoročnog razvoja obrazovanja istaknuti su dostupnost, kvalitet, efikasnost i relevantnost. Obezbeđivanje univerzalne dostupnosti vaspitno-obrazovnih uticaja u ranom detinjstvu postavljeno je kao jedan od ključnih ciljeva upravo zbog razumevanja značaja otvorenosti pristupa obrazovanju za mogućnost ostvarivanja potencijala pojedinca, kao i poboljšanja kvaliteta ljudskog kapitala zemlje. Uvidom u podatke o broju i teritorijalnoj raspoređenosti ustanova za predškolsko i osnovnoškolsko vaspitanje i obrazovanje u Srbiji steći ćemo realniju sliku situacije na terenu.

3. Mreža predškolskih ustanova

Podaci koje o obrazovanju pružaju valjane obrazovne statistike trebalo bi da budu relevantni, informativni, pouzdani, fleksibilni i ažurni. Uprkos tome što postoje mnoge pogodne strane obrazovne statistike u Srbiji, još su u toku prikupljanje i obrada podataka, koji bi omogućavali upoznavanje i praćenje ključnih obrazovnih parametara, izraženo mnogo otvorenih problema. Tu vrstu podataka prikupljaju Republički zavod za statistiku (dalje: RZS), sa bazom DevInfo, koju je razvio UNICEF (dalje: DI), a od 2004. godine se takođe nalazi pri RZS-u, kao i Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (dalje: MPS), koje od 2002. godine ima i Grupu za informatičke i dokumentacione poslove i statistiku (dalje: EIS).¹ Prema Ani Pešikan i saradnicima, analiziranje pomenutih originalnih baza podataka o obrazovanju ukazuje na niz krupnih sistemskih problema usled kojih „postojeći način vođenja obrazovne statistike ne može biti dobra osnova za vođenje obrazovne politike u Srbiji“ (Pešikan i dr., 2012: 141).

Tako stroga ocena potkrepljena je i nizom teško oborivih argumenata. Među njima su najznačajniji nedostatak potrebnih podataka² i nedostatak kontrole kvaliteta tih podataka. Značajan problem sa stanovišta uporedivosti podataka sa međunarodnim analizama predstavlja i nedostatak praćenja nekih važnih indikatora, kao i relevantnost izabranih. Podaci koji postoje nisu dovoljno informativni, jer nisu raščlanjeni dovoljno „duboko“, nedostaju kadrovi koji bi vršili analize prikupljenih podataka, na osnovu raspoloživih podataka često se zaključuje neadekvatno, a iz raznih izvora se podaci neretko značajno razlikuju. Pored toga, baze podataka su nedovoljno fleksibilne i ne prate promene zakonskih propisa, što je posebno značajno za praćenje predškolskih programa, koji su od 2010. godine u nadležnosti MPS-a, a EIS baza ih ne obuhvata. Institucije koje se bave obrazovnom statistikom nisu uzajamno usaglašene, njihovi međusobni odnosi nisu definisani, nejasan je njihov odnos prema podacima iz privatnih vaspitno-obrazovnih ustanova, kao ni nadležnost za slanje nacionalnih izveštaja ka međunarodnim programima (*Isto*: 127–144).

Svi ovi problemi relativizuju ionako nedovoljno pouzdano zaključivanje na bazi statističkih podataka, koji detektuju kvantitete, ali ne govore uvek o suštini problema. Izvan ove obrazovne aritmetike zaključci su, međutim, još podložniji proizvoljnostima, pa se ne bi trebalo odricati, nego usavršavati kvalitet obrazovne statistike. Da bi tumačenje podataka i zaključivanje na osnovu njih bilo adekvatno, potrebno je poznavati obrazovnu delatnost, koncepte na kojima se zasniva i njenu društvenu ulogu. Trendovi upravljanja u praksi, nezavisno od toga o kojem području je reč, sve više konvergiraju i počinju da liče jedni na druge, uglavnom vođeni ekonomski racionalnim rešenjima.

¹ Education Information System.

² Bazu EIS MPS, recimo, „ispunjavaju“ same škole, a 2006. godine, na primer, samo 5% škola toj obavezi je ažurno pristupilo; dok čak 40% škola nije dostavilo podatke niti na bilo koji način reagovalo na zahteve Ministarstva prosvete (Pešikan i dr., 2012: 130).

U području obrazovanja pristup koji ne uvažava teorijske koncepte može da bude naročito štetan, utoliko više ukoliko se radi o nižem nivou obrazovanja. Neusaglašenost koncepta predškolskog vaspitanja i obrazovanja (dalje: PViO) sa razvojem i optimizacijom mreže predškolskih ustanova podesan je primer takve loše prakse. Prema konceptu predškolskog vaspitanja i obrazovanja ono je deo jedinstvenog sistema vaspitanja i obrazovanja u Srbiji sa prvenstvenom razvojno-formativnom ulogom. Takav stav potvrđuju SROS i zakonska regulativa u ovoj oblasti, pravilno naglašavajući vaspitnu i obrazovnu ulogu predškolskih institucija¹ i ističući princip univerzalne dostupnosti na prvome mestu, kakva je i praksa većine evropskih država. Takvo opredeljenje nije praćeno jasnim sektorskim pozicioniranjem, pa se nadležnost za ovaj nivo „premeštala“ nekoliko puta između sektora obrazovanja i sektora socijalnog staranja.

Nerazumevanje uloge PViO odrazilo se i na razvoj infrastrukture i mreže predškolskih ustanova. Pogrešna pretpostavka po kojoj je uloga ovog vaspitno-obrazovnog nivoa čuvanje i negovanje dece zaposlenih roditelja dovela je do toga da je najveća koncentracija predškolskih ustanova u velikim gradovima, gde su oba roditelja često zaposlena, a najmanja u seoskim sredinama, gde brigu o deci preuzimaju roditelji, najčešće majke. Koncept PViO koji se bazira na ranom dečjem razvoju i učenju zahteva sasvim drugačiju materijalnu osnovu ove forme pedagoškog rada, značajno veći broj ustanova, njihovu ravnomernu geografsku distribuciju i potpun obuhvat dece, odnosno jednaku dostupnost predškolskih ustanova svoj deci. Sa stanovišta upravljanja obrazovanjem značajan je i način finansiranja mreže ovih ustanova, koji bi trebalo da se dovede u ravnopravan položaj sa ostalim segmentima jedinstvenog vaspitno-obrazovanog sistema. Sadašnja rešenja isuviše se oslanjaju na lokalno finansiranje, što je povoljno samo za razvijene urbane sredine, a izuzetno nepovoljno za siromašna i slabije razvijena područja.

Već iz elementarnih statističkih podataka može se zaključiti da broj i teritorijalna raspoređenost objekata² predškolskog vaspitanja i obrazovanja nisu zadovoljavajući. Prema podacima za period od 2014. godine, u Srbiji broj predškolskih ustanova raste, ali ih i dalje nema dovoljno. O nedostatku govore podaci o broju ustanova, broju dece koja ih pohađaju, broju dece upisane preko kapaciteta, kao i broj neupisane dece usled nedostatka kapaciteta. Jedini zadovoljavajući obuhvat odnosi se na broj polaznika obaveznog pripremnog predškolskog programa (dalje: PPP), koji se kreće u rasponu od 94,3 do 96,8 posto ukupne populacije dece tog uzrasta.

Dodatni problem stvara teritorijalna distribucija ustanova, koja izrazito favorizuje gradske sredine. Čak i način prikupljanja podataka, koji specifikuje samo „grad“ i „ostalo“, otežava sagledanje situacije u ruralnim sredinama. Upravo tu su

¹ *Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (SGRS, 18/2010) i u svom nazivu ispravno navodi redosled pojmova prema opštosti, što nije slučaj sa zakonom koji reguliše kasnije obrazovne nivoe, gde pojam obrazovanje prethodi opštijem pojmu vaspitanje (*Zakon o onovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, SGRS, 72/2009).

² Kao objekti u kojima se odvija PViO koriste se predškolske ustanove (vrtići) i izuzetno škole.

vrtići nedostupni, jer su udaljeni, uglavnom do njih nema organizovanog prevoza ili on nije usklađen sa održavanjem predškolskih programa, što rezultuje pohađanjem samo obaveznih programa. Nisu zabeleženi ni neki veći praktični efekti podsticajnih mera kojima se, deklarativno, predviđa prioritet pri upisu dece iz nestimulativnih sredina, romske dece ili dece sa smetnjama u razvoju (Kovač-Cerović, 2013).

Tabela 1. Broj dece koja pohađaju ustanove PViO; po uzrastu (RZS)¹

Godina	Ukupno	Uzrast, godine				
		2–3	3–4	4–5	5–5,5	5,5–7
2014.	192.005	21.796	30.299	33.890	24.764	65.349
2015.	199.790	24.384	32.541	35.563	23.511	64.459
2016.	206.170	25.980	33.522	36.857	26.883	63.674

Kao što je vidljivo iz podataka (Tabela 1), obuhvat dece kontinuirano raste, ali je još uvek nezadovoljavajući, posebno u kategoriji od tri do četiri godine, naročito ako se poredi sa međunarodnim standardima i tamošnjim trendom potpunog obuhvata dece istog uzrasta (ECEC, 2011).² Ako znamo da je taj obuhvat u Francuskoj, Italiji i Belgiji skoro svih 100%, a u Danskoj, Nemačkoj, Španiji, Luksemburgu, Mađarskoj, Malti, Velikoj Britaniji, Islandu, Japanu i Norveškoj preko 90%, imamo dodatne razloge za zabrinutost. Srbija, sa obuhvatom od 22,2% za decu do tri godine i 39,5% za decu od tri godine do polaska u PPP u 2015. godini (DI, 2017: 6),³ ozbiljno zaostaje za evropskim trendovima.

Prema podacima za 2016. godinu (DI, 2017: 6) u Srbiji postoje 2.682 objekta u kojima se odvija PViO. U pojedinim sredinama oni su popunjeni značajno preko kapaciteta, a još ni sada ne omogućavaju potpuni obuhvat dece, što govori o ozbiljnoj potrebi za proširenjem kapaciteta mreže ustanova PViO (Tabela 2). Ako bismo evidenciji pridružili i podatke o deci koja nisu ni pokušali da se upišu, a koje je sigurno više tamo gde su vrtići teže dostupni, statistika bi bila još poraznija.

Tabela 2. Kapacitet ustanova PViO; 2016. godina (DI)

	Ukupno	Gradska naselja	Ostala naselja
Primljeni	206.170	166.270	39.900
Primljeni preko normativa	10.466	9.671	795
Nisu primljeni	4.200	3.936	264

¹ Republički zavod za statistiku; od 1999. godine bez podataka za AP Kosovo i Metohiju; www.stat.gov.rs

² *Early Childhood Education and Care*, European Commission, 17 Feb 2011.

³ RZS, Republika Srbija, *DevInfo, Profil*, maj 2017.

Sa stanovišta ljudske bezbednosti i jednakosti šansi za svu decu, još više zabrinjava podatak o teritorijalnoj raspoređenosti ustanova i obuhvatu dece (Tabela 3). Upravo iz ovih podataka može se sagledati neravnopravan položaj u kojem se nalaze deca iz područja koja nisu pokrivena mrežom ustanova PViO. Dugoročno posmatrano, ovakvo stanje takođe doprinosi postepenom demografskom pražnjenju pojedinih područja Republike Srbije, koje uveliko zabrinjava nosioce javnih politika, ali sa stanovišta ljudske bezbednosti nejednaka „gustina“ mreže često uzrokuje „propadanje“ pojedinaca kroz socijalnu mrežu, koje nije lako amortizovati kasnijim obrazovnim intervencijama ili posredovanjem socijalne politike.

Nedostatak objekata PViO ostavlja neuključenim i deo dece u velikim gradovima, ali još više na području centralne Srbije, gde je preko 8.000 prijavljene dece prekobrojno u odnosu na kapacitete ustanova (RZS099DD 20, 2017).¹ Verovatno da privatne predškolske ustanove delimično ublažavaju pomenute probleme, posebno u velikim gradovima, ali podaci o njima ili su nepouzdana ili ne postoje.² I u ovom pogledu su u nepovoljnijem položaju deca iz nerazvijenih sredina, siromašnih krajeva i ruralnih područja; upravo ona kojima je potreban dodatni podstrek, koji često izostaje u kućnom okruženju.

Tabela 3. Teritorijalna raspoređenost ustanova PViO i obuhvat dece 2016. godine (RZS)

Mesto	Broj objekata	Upisano	Neupisano	Upisano preko normativa
Republika Srbija	2.682	206.170	4.200	10.466
Beograd	544	65.489	447	2.652
AP Vojvodina	704	58.458	454	3.055
centralna Srbija	1.434	82.223	3.299	4.759

Ako bismo ovim podacima pridružili i nedovoljno egzaktne podatke o kvalitetu pomenutih ustanova, fizičkom stanju objekata, osnovnoj infrastrukturi (voda, struja, internet-konekcija), udaljenosti dece od objekata (koje statistika ne prati) ili o zastupljenosti u PViO dece iz osetljivih grupa (koji su nedovoljno pouzdani), broju zaposlenih u odnosu na broj dece i druge slične podatke, verovatno bismo morali da zaključimo kako sadašnjim tempom razvoja PViO ne mogu da budu realizovani ciljevi koji su postavljeni u SROS za predškolsko vaspitanje i obrazovanje. Umesto da rani predškolski programi čine najjaču kariku u lancu sistema vaspitanja i obrazovanja, jer oni čine da dobro obrazovanje postaje još bolje na kasnijim nivoima (Cunha, Heckman, 2006), ovaj vid pedagoškog rada u Srbiji ostaje zapostavljen.

¹ RS, RZS, *Saopštenje br. 99*, Društvene delatnosti 20, 2017; (Dalje: RZS099DD)

² Privatne ustanove imaju obavezu da dostavljaju podatke RZS-u, ali one to često ne rade ili čak odbijaju da ih dostave i kada im se iz RZS-a direktno obrate (Cukavac, P., iz RZS-a, prema: Pešikan i dr.: 2012: 20).

4. Mreža osnovnih škola

Opšti pokazatelji redovnog osnovnog obrazovanja u Srbiji u poslednjih desetak godina ukazuju na neke nesumnjive indikatore uspeha. U segmentu koji se odnosi na mrežu školskih ustanova, međutim, primetan je trend konstantnog opadanja broja škola: od 3.587 osnovnih škola, koliko ih je bilo 2005. godine (Karavidić, 2006: 27), u Srbiji 2016. godine funkcioniše 3.365 osnovnih škola. Negativan trend se uglavnom objašnjava demografskim padom,¹ smanjenim brojem dece, viškom ili „viškom“ nastavnika i lošim kvalitetom obrazovne infrastrukture. Optimizacija mreže škola najčešće se svodila na racionalizaciju i zahteve za zatvaranjem škola sa malim brojem učenika, pa je opadanje broja škola, u većoj ili manjoj meri, karakteristično je za sve sredine i regione (Tabela 4).

Tabela 4. Broj osnovnih škola (RZS)

Školska godina	Beograd	Vojvodina	Centralna Srbija	Ukupno
2014/15.	290	535	2.589	3.414
2015/16.	288	533	2.564	3.385
2016/17.	288	534	2.543	3.365

Približno 75% od ukupnog broja škola nalazi se na teritoriji centralne Srbije, 16% na teritoriji Vojvodine i oko 9% na području Beogradskog regiona. Njihova struktura se, međutim, znatno razlikuje na štetu škola iz centralne Srbije, gde čak 76% čine područne škole ili izdvojena odeljenja pri matičnim školama (RZS075DD10, 2017: 15), što svedoči o smanjenoj dostupnosti obrazovanja nakon završenog četvorogodišnjeg programa. Ako u analizu uvedemo i broj dece koja te škole pohađaju, videćemo da oko 17% dece iz centralne Srbije nema ravnopravan pristup osnovnom obrazovanju u osmogodišnjem trajanju, dok je taj procenat za region Vojvodine oko 6%, a za područje Beograda 3,6% (Tabela 5). Pored ovih značajnih pokazatelja nepovoljni su podaci o školskom prostoru, starosti i stanju školskih objekata, od kojih je većina starija od 50 godina (Pešikan i dr., 2012: 41).

¹ U odnosu na popis iz 2002. godine broj stanovnika Srbije 2011. godine manji je za 311.000. Negativan prirodni priraštaj u 2011. godini zabeležen je u 82,5% naselja (RZS).

Tabela 5. Redovne osnovne škole, matične i područna/izdvojena odeljenja i učenici, 2016. godina (RZS075DD)

Mesto	Škole			Učenici		
	Ukupno	Matične	Područne/ izdvojena odeljenja	Ukupno	Matične škole	Područ- ne/izdvoj. odeljenja
Srbija	3.365	1.132	2.233	544.632	485.181	59.451
Beograd	288	170	112	125.808	121.219	4.589
Vojvodina	534	351	183	145.749	136.173	9.576
C. Srbija	2.543	695	1.938	273.075	227.789	45.286

Među indikatorima koji svedoče o razvijenosti mreže osnovnih škola u Srbiji najupečatljiviji je podatak koji se dobija poređenjem broja škola i broja naselja. Prema poslednjem popisu u Srbiji postoji 6.158 naselja (RZS, Statistički godišnjak Republike Srbije, 2016: 19), sa 3.365 škola (RZS075DD10: 15), što govori da u oko 55% naselja postoji bar jedna osnovna škola, makar u četvorogodišnjem trajanju.¹ Sa stanovišta ljudske bezbednosti i mogućnosti pristupa obrazovanju za svu decu ovaj podatak je izuzetno značajan, jer govori da je dostupnost redovnom osnovnom obrazovanju u Srbiji za većinu dece realna opcija, jer svako drugo naselje ima neku vrstu osnovne škole. Problem predstavlja nejednaka distribucija škola; postoji velik broj malih četvorogodišnjih škola, uglavnom u seoskim sredinama, što pogađa najviše decu iz centralne Srbije, kojoj je u mnogo većoj meri otežan pristup potpunom osmogodišnjem obrazovanju (Tabela 5).

Prilikom zaključivanja o karakteristikama mreže osnovnih škola poseban problem predstavlja činjenica postojanja škola teško samerljivih veličina. Dvojna mreža škola, izuzetno velikih u urbanim sredinama i izuzetno malih u ruralnim, u stvari, ne dozvoljava primenu matematičkih postupaka, poput izračunavanja aritmetičkih sredina, jer bi taj postupak dao deformisanu sliku mreže škola (Petz, 1985: 37; Pešikan i dr., 2012: 48). Primer koji dobro ilustruje ovaj problem obično je u literaturi vezan za deformisanje slike opterećenja nastavnika, koji se ne može izračunavati zbirno za celu teritoriju. Na isti način treba razumeti i procenite dostupnosti potpunih osmogodišnjih škola. Osmogodišnje škole nisu homogene, pa se pri računanju mora uzeti u obzir njihova bimodalna distribucija, što se uglavnom ne radi.

Karakteristike mreže škola, pored toga što utiču na dostupnost, značajno deluju i na kvalitet obrazovanja koje deca u njima stižu, pre svega time što veličina odeljenja utiče na nivo postignuća učenika. Pored toga, valjalo bi utvrditi na koji način na kvalitet imaju efekta uslovi rada, socijalni sastav učenika, njihovo prethodno obrazovno iskustvo, broj učenika po nastavniku i neki drugi parametri koje

¹ Među podacima iz različitih izvora ponekada postoje i značajne razlike. Prema *Sistematskom spisku naselja* iz 2010. godine, broj naselja je 4.720, a broj škola u tom periodu 3.512, što bi dalo procenat od 74% naselja u kojima postoji škola (prema: Pešikan i dr., 2012: 42).

statistika teže može da prati. Svi ovi parametri govore o tome kako društvo „vidi“ ulogu i značaj škola, koliko su im važne, a i kako tretira učenike. Ako je svako dete jednako važno, izgradnja društveno pravičnog sistema obrazovanja nalagala bi uki-danje podela na „grad“ i „ostalo“, na „sever“, kako obrazovna statistika zbirno na-ziva region Beograda i Vojvodine, i „jug“, kako se nazivaju regioni centralne Sr-bije, na jezgro i periferiju. Izbori načinjeni na leksičkom nivou u izvesnom smislu asociraju sa određenim vrednosnim tumačenjem.

Informativna vrednost statistike u ovom području bila bi korisnija za vode-nje obrazovne politike ukoliko bi parametre pratila dublje i nijansiranije. Na sličan način i fizičko stanje školskih zgrada, njihova starost, koja je u 88% slučajeva od 30–50 godina (Pešikan i dr., 2012: 41), verovatno ukazuje da one više nisu naj-solidnije građevine u čitavom kraju, da nisu otvorene prema društvenoj zajednici, niti su svojevrsni centri kulturnog života zajednice, što bi se moglo i očekivati s ob-zirom na ulogu koju bi trebalo da imaju ne samo u formalnom, nego i neformalnim oblicima obrazovanja.

Osnovni pokazatelji dostupnosti obrazovne infrastrukture na ovom nivou postaju osetljiviji nakon dubljih analiza, koje uključuju postojanje specijalnih osnovnih škola, odeljenja u kojima se nastava izvodi na nekom od jezika manjina, osnovnih škola za obrazovanje odraslih, ili razmatranje slabo razvijenih korektiv-nih mehanizama mreže, kao što su prevoz učenika ili (ne)postojanje đačkih domo-va (Tabela 6).

Tabela 6. Osnovne škole za učenike sa smetnjama u razvoju i obrazovanje odraslih, 2016. godina (RZS075DD)

Mesto	OŠ za učenike sa smetnjama u razvoju			OŠ za obrazovanje odraslih		
	Škole	Učenici		Škole	Polaznici	
		Ukupno	Devojčice		Ukupno	Žene
Srbija – sever	120	3.205	1.180	31	3.529	1.645
Beograd	40	1.528	566	9	1.796	833
Vojvodina	80	1.677	614	22	1.733	752
Srbija – jug	78	1.562	581	37	2.379	1.084

Broj osnovnih škola za učenike sa smetnjama u razvoju konstantno se sma-njuje, a oko 61% tih škola nalazi se u Beogradu ili na teritoriji Vojvodine. Podatak koji može da govori o lošijem položaju ženske dece, pre nego o njihovoj manjoj zastupljenosti u ovoj populaciji, ukazuje da su tek 36% polaznika devojčice. Mali broj ovih škola ukazuje da je pravo na obrazovanje ove kategorije dece ugroženo. Posebno zabrinjava to što veliki broj polaznika ovih škola čine romska deca, bez obzira na to da li imaju ili nemaju smetnje u stvarnom intelektualnom razvoju

(Kovač-Cerović, 2013), posebno u uslovima ograničenog uspeha u praksi koncepta inkluzivnog obrazovanja uopšte.

Broj škola za osnovno obrazovanje odraslih takođe opada, ali je njihova disperzija uravnoteženija, kao i polna zastupljenost u ovom vidu obrazovanja (RZS075DD). Najpovoljnija je mogućnost pristupa osnovnom obrazovanju za odrasle polaznike u Vojvodini – oni na tom području čine 49% polaznika sa područja Srbija – sever, a na raspolaganju im je 71% škola ove vrste (RZS075DD: 22–26). Rešenja za osnovno obrazovanje odraslih u našoj zemlji već predugo nisu lišena kontroverzi koje se tiču dileme da li za ovu komponentu sistema vaspitanja i obrazovanja koristiti različite centre za obrazovanje odraslih, a ukinuti specijalizovane osnovne škole za tu namenu (SROS, 2012: 156) ili osposobiti i kadrovski ojačati kapacitete redovnih osnovnih škola (Pešikan i dr., 2012: 73). Primena koncepta doživotnog učenja zahteva saradnju i povezivanje svih društvenih činilaca formalnog i neformalnog obrazovanja, kao i povezivanje i priznavanje rezultata svih oblika prethodnog učenja. Sadašnja mreža institucija bogatija je u domenu neformalnih nego formalnih oblika obrazovanja odraslih.

Korektivni mehanizmi kojima se u nekim sredinama mogu ublažiti problemi nastali usled neravnomerne distribucije mreže vrtića i škola te nejednake dostupnosti obrazovanja, kao što su prevoz učenika do škole ili njihov smeštaj u đачke domove, u Srbiji nisu sistemski rešeni. Prevoz dece školskim autobusima i u gradskim i u seoskim sredinama, kakav je razvijen u mnogim zemljama, u našoj sredini je zastupljen samo izuzetno. Četvrtina dece koja koriste besplatan prevoz do osnovne škole živi u Beogradu, a druga četvrtina je iz Vojvodine (Pešikan i dr., 2012: 58). U drugim sredinama se propisi o prevozu dece često ne poštuju. Učenički domovi i internati su, zbog usrasta ove dece i mogućih psiholoških problema usled odvajanja od roditelja, još izuzetnije rešenje za prevladavanje nejednakosti pristupa obrazovanju.

5. Zaključak

Postojanje predškolske i školske obrazovne infrastrukture i njen optimalan raspored osnovni su elementi za široku dostupnost vaspitno-obrazovnih programa svoj deci. Ovi objekti postavljaju scenu za pravičan ili nepravičan pristup obrazovanju, a time i svim drugim resursima i statusu u nekom društvu. Ljudska bezbednost i obrazovanje tako funkcionišu zajedno, podržavajući jedno drugo.

Mreža institucija, njihov broj i geografska distribucija, kao i obuhvat dece koja ih pohađaju, ocenjeni su kao nezadovoljavajući za decu predškolskog uzrasta. Povoljno stanje karakteriše samo urbane sredine, gde nisu ugroženi pedagoški efekti obrazovanja ukoliko su neposredno povezani sa karakteristikama mreže. Predškolskih ustanova nema, ili ih ima u malom broju, u ruralnim sredinama, u kojima je najizraženija potreba za kvalitetnom stimulacijom razvoja. Posebno su u nepovoljnom položaju deca iz nerazvijenih sredina, siromašnih krajeva i ruralnih područja; upravo ona kojima je potreban dodatni podstrek, kakav često izostaje u

kućnom okruženju. Mreža institucija za osnovno obrazovanje u gradskim sredinama ocenjena je kao prikladna i dostupna svoj deci, a u seoskim sredinama kao uglavnom povoljna i takođe dostupna, bar u četvorogodišnjem trajanju. Osnovni parametri dostupnosti i kvaliteta obrazovne infrastrukture na ovom nivou postaju lošiji nakon dubljih analiza, koje uključuju postojanje specijalnih osnovnih škola, odeljenja u kojima se nastava izvodi na nekom od jezika manjina, osnovnih škola za obrazovanje odraslih, ili razmatranje slabo razvijenih korektivnih mehanizama mreže, kao što su prevoz učenika ili nedostatak đачkih domova.

U kontekstu upravljanja obrazovanjem optimalna razvijenost mreže vaspitno-obrazovnih ustanova predstavlja prvi uslov kvalitetnog obrazovanja za sve. Kvalitetno obrazovanje, dalje, čini osnov ljudske bezbednosti jer omogućava pristup materijalnim i nematerijalnim dobrima i moći. Stoga kvantitet i karakteristike mreže vaspitno-obrazovanih institucija nije uputno posmatrati vrednosno neutralno, jer se tako previđa jedan od važnih obrazovnih, ali i bezbednosnih problema. Naučnici iz polja ekonomije ukazali su na mogući put kojim se mogu formulisati i pravednije i efikasnije obrazovne politike. Na nacionalnim obrazovnim politikama leži odluka da li će ili ne implementirati teorijski optimalne mehanizme. I jedan i drugi izbor ima obrazovne, političke, ekonomske i bezbednosne konsekvencije, a o etičkim da i ne govorimo. Za neke slojeve društva i pojedine segmente populacije čekanje optimalnih politika vodi do propusta koji „veoma rano“ učine da za njihov kvalitetan život postane „suviše kasno“.

Literatura

1. Apple, M.: *Ideologija i kurikulum*, Beograd, Fabrika knjiga, 2012.
2. Bodroški Spariosu, B.: 'Efikasnost i pravičnost obrazovnih sistema u evropskim politikama obrazovanja', *Nastava i vaspitanje*, 3, 264–282, 2007.
3. Burdije, P., Paseron, Ž.: *Reprodukcija: Elementi za jednu teoriju obrazovnog sistema*, Beograd, Fabrika knjiga, 2014.
4. Cunha, F., Heckman, J.: *A New Framework for the Analysis of Inequality*, Working Paper 12505, National Bureau of Economic Research, Cambridge, 2006; preuzeto 12. maja 2017. sa: <http://www.nber.org/papers/w.pdf>
5. *Early Childhood Education and Care*, European Commission, 17. Feb 2011.
6. *Education at a Glance: OECD Indicators – 2006 Edition*.
7. *Education for All: Global monitorind Report 2008*, UNESCO, 2008.
8. García, J. L., Heckman, J., Leaf, D. E., Prados, M. J.: *Quantifying the Lyfe-Cycle Benefits of a Prototypical Early Childhood Program*, Working Paper 23479, National Bureau of Economic Research, Cambridge, 2017; preuzeto 12. juna 2017. sa: <http://www.nber.org/papers/w.pdf>
9. Gevirc, Š., Krib, A.: *Razumevanje obrazovanja, Sociološka perspektiva*, Beograd, Fabrika knjiga, 2012.
10. Heckman, J., Humphries, J. E., Veramendi, G., Urzúa, S.: *Education, Health and Wages*, Cambridge, Working Paper 19971, National Bureau of Economic Research, Cambridge, 2014; preuzeto 1. juna 2017. sa: <http://www.nber.org/papers/w.pdf>

11. Heckman, J., Kautz, T.: *Hard Evidence on Soft Skills*, Cambridge, NBER Working Paper 18121, National Bureau of Economic Research, Cambridge, 2012; preuzeto 20. maja 2017. sa: <http://www.nber.org/papers/w.pdf>
12. Heckman, J., Masterov, D.: *The Productivity Argument for Investing in Young Children*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, 2007; preuzeto 12. maja 2017. sa: <http://www.nber.org/papers/w.pdf>
13. <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/eenee.pdf>
14. Karavidić, S.: *Menadžment obrazovanja: Socio-ekonomski aspekti razvoja i modeli finansiranja obrazovanja*, Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, 2006.
15. Kovač-Cerović, T.: 'Obrazovanje obespravljenih', *Reč*, 83.29, 109–123, 2013.
16. Kovač-Cerović, T., Levkov, Lj.: *Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenoj društvu*, Beograd, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, 2002.
17. Pešikan, A., Ivić, I., Jankov, R.: *Osnovni resursi u preduniverzitetskom obrazovanju u Srbiji*, Beograd, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, 2012.
18. Petz, B.: *Osnovni statistički metodi za nematematičare*, Zagreb, Sveučilišna naklada Liber, 1985.
19. *Prague Declaration, Toward the European Higher Education Area*, Communiqué of the meeting of European Ministers of Higher Education, 2001.
20. RZS, Republika Srbija, *DevInfo, Profil*, maj 2017.
21. RZS, Republika Srbija, *Saopštenje br. 75, Društvene delatnosti 10*, 2017.
22. RZS, Republika Srbija, *Saopštenje br. 99, Društvene delatnosti 20*, 2017.
23. Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, Vlada Republike Srbije, Ministarstvo prosvete i nauke, *Sl. glasnik RS*, 107, 2012; preuzeto 12. maja 2012. sa: http://www.kg.ac.rs/doc/strategija_obrazovanja_do_2020.pdf
24. *The Bologna Declaration, The European Higher Education Area*, The Joint Declaration of the European Ministers of Higher Education, 1999.
25. Woessmann, L., Shuetz, G.: *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*, EENEE Analytical Report No. 1, European Commission Education and Culture, 2006a.
26. Wößmann, L., Schütz, G.: *Efficiency and Equity of European Education and Training Policies*, CESifo Working Paper, Version 26.04.2006, Analytical Report for the European Expert Network on Economics of Education, 2006b.
27. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, *Službeni glasnik RS*, 72/2009.
28. Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju, *Službeni glasnik RS*, 18/2010.

THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS NETWORK IN SERBIA AS A FACTOR OF HUMAN SECURITY

Summary

The research within a complex research field made up of the numerous aspects of education encompasses the approach that considers the education through the prism of security in general and human security. The theoretical concept of human security particularly emphasizes the importance of quality and accessible education for all, as a necessary contribution to the pursuit of the human accomplishment, peace, and social justice ideals. Education is considered one of the main factors that could promote human security, and the absence of which may threaten it. The international documents, forums on education and educational policies of most countries recognize the importance of education as one of the main tools which enables the alleviation of poverty and economic development and strengthening the deep foundation of harmonious human development, such as the democratization of society, its humanizing and development potential of each individual. The attention is focused on education, along with highly positive evaluation of security, justifying the intention to identify some of the points of intersection where certain aspects of education can be seen as determinants of human security.

There are numerous empirical data that prove with a high degree of reliability that attending educational programmes in childhood in general, especially in early childhood, bears a strong, sometimes decisive, influence on the learning achievements in mandatory education, lower dropout at all levels, and positive correlation to many other desirable life outcomes pertaining to improved financial status, along with many intangible benefits such as improved health and better life choices. There are also numerous benefits for a society that develops a quality human capital and provides for both physical development, and strengthens the process of democratization, increasing the level of civic participation and contributes to the overall stability and confidence in the institutions of society. All these features suggest that the links between education and security are unbreakable and bi-directional, both for the individuals and society as a whole. Almost all definitions of human security, therefore, emphasize the role of education in the overall profile of human security, either as a condition of quality of life or any kind of positive development.

According to the strategic documents governing the development of education in Serbia, the key long-term objectives include the quality, accessibility, relevance and efficiency of education. The first prerequisite for achieving individual potential and achieving equality of their education, and hence the life opportunities, is the existence and availability of certain educational institutions in the environment in which the individual is situated. Only if education is a realistic option for an individual, we may discuss further its effectiveness, the quality or relevance of the acquired knowledge. The circumstances and physical aspects of the environment where the individuals are situated significantly differ in certain geographic areas of the Republic of Serbia, often beyond the control of individuals, and sometimes

exert a decisive influence on their possible level of achievement. In this manner, a network of educational institutions that provide equity of access to education becomes a part of one of the primary structural dimensions of the security of each individual and his/her human security.

In this paper, the author presents and analyses the findings of pedagogical theory regarding the importance of access to educational institutions for all children in the context of the overall profile of human security. Additional analysis of the available statistics on the number and the spread of educational facilities in the Republic of Serbia, the results of previous research and the setting of relevant documents on education, the author places the availability of education in the socio-cultural context of human security. Due to the importance of early educational intervention, special attention is paid to preschool and primary education. The network of institutions, their number, and geographical distribution, as well as coverage of children who attend them, were deemed unsatisfactory for preschool children. Favourable situation is present only in urban areas where pedagogical effects of education are not endangered if they are directly related to network characteristics. Preschools are inexistent, or insufficient in the very areas where there is the most pronounced need for quality development stimulation. Particularly disadvantaged are the children in underdeveloped regions, poor and rural areas; just the ones that need an extra boost that is often missing in the home environment. The network of institutions for primary education in urban areas is estimated to be good and accessible to all children, likewise in rural areas, which are estimated as generally good and also available, at least during the four-year period. The basic parameters of the availability and quality of educational infrastructure at this level become more sensitive upon deeper analysis involving the existence of special primary schools, classes with teaching in one of the minority languages, adult primary schools, or when considering underdeveloped corrective mechanisms in the network such as students transport or no students' dormitories.

The conclusion suggests that the criteria according to which a network of educational institutions is being developed under the education management context must have a dominant source in educational goals and objectives, which are primarily related to improving the quality, accessibility, and equity of education for all children. The requirements of narrowly perceived efficiency or cost effectiveness must remain secondary.

Keywords: *educational institutions network, access to education, human security, education statistics, education management*