

Институт за
педагошка
истраживања



ИЗВЕШТАЈ О ИСТРАЖИВАЊУ

ПРЕДСТАВЕ О ОБРАЗОВНИМ ПРОМЕНАМА У СРБИЈИ:

*Рефлексије о прошлости,
визије будућности (ПОПС 2)*

2012

*Представе о
образовним
променама у Србији:
рефлексије о
прошлости, визије
будућности
(ПОПС 2)*

ИЗВЕШТАЈ О ИСТРАЖИВАЊУ

Представе о образовним променама у Србији:
рефлексије о прошлости, визије будућности (ПОПС 2)

Тим истраживача:

ДЕЈАН СТАНКОВИЋ ЈЕЛЕНА ТЕОДОРОВИЋ ВЛАДЕТА МИЛИН
ИВАНА ЂЕРИЋ БОЈАНА БОДРОЖА НИКОЛЕТА ГУТВАЈН

Издавач

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

За издавача

ЈАСМИНА ШЕФЕР

Лектор

ЈЕЛЕНА СТЕВАНОВИЋ

Технички уредник

ИВАНА ЂЕРИЋ

Штампа

FOUR PRINT

Тираж

500

Овај извештај је припремљен у оквиру Регионалног програма подршке истраживањима у области друштвених истраживања на Западном Балкану (RRPP), који води Универзитет у Фрибургу, уз финансијску подршку Швајцарске агенције за развој и сарадњу (SDC). Мишљења изнета у овом извештају су мишљења аутора и не представљају нужно мишљења SDC нити Универзитета у Фрибургу.

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

*Представе о
образовним
променама у Србији:
рефлексије о
прошлости, визије
будућности
(ПОПС 2)*

ИЗВЕШТАЈ О ИСТРАЖИВАЊУ

*Представе о образовним променама у Србији:
рефлексије о прошлости, визије будућности (ПОПС 2)*

Дејан Станковић
Ивана Ђерић

Јелена Теодоровић
Бојана Бодрожа

Владета Милин
Николета Гутвајн

Београд
2012

*Представе о
образовним
променама у Србији:
рефлексије о
прошлости, визије
будућности
(ПОПС 2)*

САДРЖАЈ

ПРЕДГОВОР	6
О ПРОЈЕКТУ	8
МЕТОД	13
РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА.....	17
ДИСКУСИЈА.....	36
ЗАКЉУЧЦИ И ПРЕПОРУКЕ	41
ЛИТЕРАТУРА	44
ПРИЛОГ	46

*Представе о
образовним
променама у Србији:
рефлексије о
прошлости, визије
будућности
(ПОПС 2)*

*Представе о
образовним
променама у Србији:
рефлексије о
прошлости, визије
будућности
(ПОПС 2)*

ПРЕДГОВОР

Познати теоретичар образовних промена Мајкл Фулан је у једној својој књизи изнео занимљиво размишљање о томе да сви који се баве образовањем боље знају ШТА у образовању треба мењати, него КАКО то чинити. Педагошке теорије и праксе нас довољно уверљиво уче о томе да ученик треба да буде активан у учењу, да настава треба да буде подстицајна и прилагођена сваком ученику, да наставник треба да буде аутономан и компетентан професионалац и слично. Међутим, проблеми настају када то у пракси треба остварити. Свакако, деценије и деценије образовних промена широм света дале су важне лекције и у овом смислу. Ипак, имајући у виду да је образовни систем „жив“ систем, односно да га чине људи, институције, као и њихови узајамни односи, постаје очигледно да су образовне реформе веома комплексни подухвати. То посебно важи у земљама попут наше, у којој постоји скоро ендемски раскорак између јавних политика и прописа, с једне стране и реалне праксе, с друге стране.

Србија може да се похвали да протеклих десет година у образовном систему никако није било досадно (претпостављамо да се с овим не би сложили и ученици). Много нових ствари је покренуто, много тога заустављено, али и много тога је настављено. Сходно томе, наша искуства у вези са образовним променама умножавала су се из године у годину. Постоји анегдота да је Џону Дјуиу, приликом интервјуа за посао наставника, један кандидат рекао да има десет година искуства у настави. Дјуи га је, наводно, питао да ли то значи да има десет година искуства или једну годину искуства поновљену десет пута. Поставља се, дакле, питање шта ми радимо с овим искуством, да ли чинимо с њим оно чему оно може најбоље да служи - да ли учимо из њега. У овој књижици се налази управо то - наш покушај да на основу десетогодишњих реформских искустава сагледамо како смо настојали да се мењамо и развијамо, да извучемо неке поуке из тога и да будемо довољно „гласни“ да то проширимо даље.

**Представе о
образовним
променама у Србији:
рефлексије о
прошлости, визије
будућности
(ПОПС 2)**

Да бисмо успели у овом подухвату, обратили смо се за помоћ значајном броју наставника, директора и стручних сарадника. Поново смо их, по ко зна који пут, „обрадовали“ молбом „да попуне овај, не много дугачак упитник“. Готово сви су се одазвали и на томе смо им веома захвални. Поверење да ћемо њихов глас пренети даље покушали смо да оправдамо и путем ове књижице. Читајући је, не треба да заборавимо да постоје и бројна друга искуства и бројни „други гласови“ - овде смо приказали мишљења запослених у основним школама, односно оних који носе систем на својим раменима. Посебну захвалност дугујемо свим школским координаторима који су нам омогућили да допремо до наших испитаника. На крају, захвалност дугујемо и Регионалном програму подршке истраживањима у области друштвених истраживања (RRPP), који је подржао наше двогодишње настојање да испитамо и разумемо образовне промене у Србији.

Рад на пројекту био је веома корисно искуство за нас, али се надамо да ће бити од користи и за доносиоце одлука у просвети, који обликују реформске процесе у Србији. Од суштинског је значаја да се одлуке о образовним питањима, између осталог, доносе на основу релевантних података који су прикупљени у научним истраживањима. У вези са тим, верујемо да је ово истраживање пружило добре увиде у реформске процесе који су се одвијали у образовном систему Србије током последње деценије из перспективе просветних радника. Те увиде даље преносимо свима који су заинтересовани за квалитетно и ефикасно вођење процеса образовних промена и надамо се да ће они подстаћи конструктиван дијалог између свих кључних актера у систему образовања у Србији.

Аутори

О ПРОЈЕКТУ

Пројекат „Представе о образовним променама у Србији: рефлексије о прошлости, визије будућности (ПОПС)“ спровела је група истраживача из Института за педагошка истраживања у периоду од јула 2010. до јуна 2012. године. Налази који су добијени у првој години истраживања приказани су у посебној монографији (Vujačić i sar., 2011). У фокусу овог извештаја су резултати друге фазе пројекта. Зарад бољег разумевања истраживачких циљева из друге пројектне године (ПОПС 2), укратко ћемо предочити главне налазе из прве фазе (ПОПС 1).

Представе о образовним променама у Србији (ПОПС 1) - прва фаза пројекта -

У првој фази пројекта „Представе о образовним променама у Србији: рефлексије о прошлости, визије будућности (ПОПС 1)“ у фокусу су била два истраживачка питања: како кључни актери (ученици, родитељи, наставници, директори, креатори образовних политика и образовни експерти) доживљавају образовне промене које су инициране у годинама транзиције (2000-2010) и какве су њихове визије будућних образовних промена у Србији. Истраживање је реализовано 2010/11. године коришћењем квалитативне методологије (полуструктурирани интервјуи, фокус групе и методологија сценарија), као приступ који је примерен откривању и разумевању субјективних значења и личних перспектива кључних актера о процесу и исходима образовних промена које је, по уверењу аутора, потребно узети у обзир приликом осмишљавања и вођења промена.

Налази истраживања ПОПС 1 (Vujačić i sar., 2011) сугеришу да постоји јаз између онога што су кључни актери очекивали од образовних промена и онога што они опажају да је реформама постигнуто. Учесници истраживања су указали на то да су њихова очекивања изневерена, да су се промене више тицале форме, него суштине, да промене нису успеле да доведу до веће усмерености школе на потребе ученика и савременог друштва, до професионалног оснаживања наставника, до боље опремљености школа и слично. Потенцијални узроци опаженог неуспеха образовних промена могу се потражити у друга два налаза овог истраживања. Прво, истраживање је показало да се Министарство просвете доживљава као једини агенс промене у периоду 2000-2010, док је ниво учешћа осталих актера у погледу осмишљавања промена и доношења одлука опажен као низак. Друго, према мишљењу кључних актера, образовне промене у протеклој деценији биле су хаотичне и нестабилне. То се огледа у недостатку јасне стратегије образовања, преамбициозним циљевима, недовољној контроли реформског проце-

са, неприлагођености промена нашем контексту, недовољно ефикасним праксама информисања, политизацији образовања, као и хаотичности ширег друштвеног контекста у којем су се одвијале промене.

Представе о образовним променама у Србији (ПОПС 2) - друга фаза пројекта -

Током 2011/12. године реализован је други део пројекта „Представе о образовним променама у Србији: рефлексије о прошлости, визије будућности“ (ПОПС 2). Основна идеја новог истраживања заснована је на резултатима из претходног дела пројекта и савременим теоријским знањима о образовним променама. У истраживању смо испитивали перцепције наставника, стручних сарадника и директора школа о три важне образовне реформе које су уведене у протеклих десет година: инклузивном образовању, стручном усавршавању наставника и школском развојном планирању. Мишљења о томе како су ове реформе стваране, спровођене и вредноване прикупили смо и од представника донисалаца одлука, просветне администрације и других интересних група (високошколских и истраживачких установа, организација цивилног друштва, стручних друштава и тако даље). У овом извештају представљени су само резултати добијени на узорку запослених у школама.

Неколико кључних разлога је стајало иза иницирања студије ПОПС 2. Прво, желели смо, да испитамо да ли можемо да доживљај незадовољства образовним променама повежемо са конкретнијим активностима и карактеристикама процеса њиховог креирања, спровођења и вредновања. Другим речима, настојали смо да налазе које смо добили у претходној фази истраживања разложимо и специфичније артикулишемо, а (условно речено) и валидирамо на национално репрезентативном узорку школа. Друго, препоруке које смо добили у претходном истраживању указивале су на то да је потребно да се на систематичнији и организованији начин приступи стварању, спровођењу и вредновању образовних политика у Србији. Због тога смо се, првенствено, фокусирали на карактеристике ових процеса, а не толико на сам садржај изабраних реформи. Треће, желели смо да боље сагледамо и разумемо перспективе наставника, стручних сарадника и директора о образовним променама, будући да су они најдиректнији реализатори тих реформи и, као такви, веома битни за успех или неуспех реформи (Lipsky, 1971). Стога, наше истраживање пружа увид у веома битну, а често занемарну етапу реформе - њено спровођење. Коначно, желели смо да испитамо контекст у којем се образовне промене дешавају. Нове образовне политике се не стварају нити спроводе у социјалном вакууму, а контекст умногоме усложњава образовне промене чинећи их нелинеарним, понекад и парадоксалним процесом, који се опире укалупљивању у било какву алгоритамску схему (Evans, 1996; Fullan, 1999).

Три образовне промене. Као својеврстан узорак образовних реформи на основу којег смо испитивали обележја стварања, спровођења и вредновања образовних политика у Србији изабране су три: инклузивно образовање, стручно усавршавање наставника и школско развојно планирање. Верујемо да оне у доброј мери репрезентују бројне промене из протекле деценије и у тематском погледу (обухватају и квалитет и праведност) и у погледу нивоа на којима су се одвијале (од нивоа система до нивоа учионице). У наставку ћемо укратко представити ове три реформе и околности које су им претходиле.

Инклузивно образовање. Може се с правом тврдити да се српски образовни систем суочава са значајним проблемима у образовању припадника маргинализованих друштвених група (нарочито Рома) и ученика са тешкоћама у учењу и развоју. Међутим, Законом о основама система образовања и васпитања из 2009. године и са неколико подзаконских аката из 2010. године установљена је нова политика у овој области. Закон гарантује једнака права и приступ образовању свим ученицима, укључујући ученике из маргинализованих друштвених група, као и ученике са тешкоћама у учењу и развоју. Његове главне одредбе предвиђају нову процедуру уписа у школу, увођење и спровођење индивидуалних образовних планова (ИОП), отклањање физичких препрека и баријера у комуникацији и учењу, као и ангажовање педагошких и персоналних асистената. Поред нових прописа, политика инклузивног образовања подржана је и кроз неколико националних пројеката, укључујући обуку просветних радника, израду приручника и другог стручног материјала и обезбеђивање мреже подршке на регионалном нивоу.

Стручно усавршавање наставника. Пре више од десет година спроведена је једна од најобухватнијих студија о стању основног образовања у Србији (Ivić i sar., 2001). Када је реч о професионалном развоју наставника, аутори студије су закључили да је иницијално образовање наставника неадекватно и да не постоји осмишљен систем стручног усавршавања наставника. Заједно са незадовољавајућим материјалним и друштвеним статусом наставника ови чиниоци утицали су на то да се током последње деценије прошлог века снизи квалитет процеса учења, ученичких постигнућа и ефективности школа. У складу са том ситуацијом, Министарство просвете је већ 2001. године покренуло реформу којом је уведена обавеза похађања програма стручног усавршавања. Наставници имају обавезу да похађају најмање сто сати стручног усавршавања у оквиру петогодишњег периода. Бројне организације, од универзитета преко института до невладиних организација, након акредитације постају пуноправни понуђачи програма за стручно усавршавање наставника. Листа акредитованих програма са њиховим сажетим описом објављује се у каталогу који је доступан школама и наставницима у папирној верзији и у електронској форми. Наставници и школе имају могућност да бирају програме, контактирају реализаторе обуке и ангажују их у складу са властитим потребама. Након завршене обуке сваки учесник добија сертификат о похађању одређеног броја сати стручног усавршавања.

Школско развојно планирање. До краја деведесетих година у Србији, школе су постале институције које само спроводе одлуке Министарства просвете, чиме је увелико била угрожена њихова педагошка иницијатива, као и креативност наставника и школе. Аутономија школе није била у првом плану реформске реторике од 2000. године па надаље, али упркос томе, образовне власти су током реконструкције постојећег система пружиле могућност школама да преузму одговорност у неким организационим и педагошким аспектима рада. Да би подржале ову донекле ојачану школску аутономију, образовне власти су предвиделе школско развојно планирање - инструмент који је школама омогућио да самостално планирају развој и да унапређују сопствени рад (*Školsko razvojno planiranje: put ka školi kakvu želimo*, 2002; Stanković, 2009). Законом о основама система образовања и васпитања из 2003. године уведена је обавеза да свака школа сачини и реализује план за свој развој у периоду од три до пет година. Истовремено, Министарство просвете је иницирало националну кампању за ојачавање школских капацитета у процесу планирања сопственог развоја путем обуке и подршке у покретању развојних пројеката уз бесповратну новчану помоћ. У моделу школског развојног планирања који је промовисан на националном нивоу у Србији, у планирању развоја школе подстиче се учешће свих заинтересованих страна и школског особља, а посебно наставника.

Концептуални оквир истраживања

Начин на који су креиране, спровођене и вредноване три образовне реформе анализиран је кроз призму теоријског модела - *циклус јавних политика* (у нашем случају, и надаље у овом извештају то су образовне политике). Овим моделом се описују типичне фазе „у животу“ образовних политика (Anderson, 2003; Jones, 1970; Porter, 1995; Smith & Larimer, 2009). Иако линеаран и доста поједностављен, модел је јасан и често се користи за критичко и систематско испитивање етапа процеса доношења, спровођења и вредновања политика (Haddad, 1994). Због тога овај модел представља добар оквир за анализу три изабране образовне реформе у Србији.

Модел се састоји од неколико фаза које поједини аутори групишу на различите начине (Smith & Larimer, 2009). За наше потребе, он је подељен у четири фазе.

(1) *Стварање образовних политика*, које се састоји од неколико потфаза:

- *идентификација проблема* је потфаза која наступа када довољан број актера (често надлежних институција или њихових представника, али и других) препозна одређени проблем као важан. На пример, идентификација проблема дешава се када Министарство просвете препозна да је одређеној групи ученика нарушена гарантована доступност образовања. Само препознавање проблема још увек не

подразумева и његово решавање, већ то представља једну од наредних фаза циклуса;

- *стављање на списак приоритета* је потфаза у којој креатори политике усмеравају пажњу на проблем који је препознат. На пример, када Министарство просвете одлучи да ће један од проблема које ће решавати (за разлику од неких других које неће) бити и проблем неправедности образовног система према одређеној популацији ученика;
- *развијање политике* је потфаза у којој се, по теорији, процењују могућа решења проблема на основу различитих критеријума, након чега се бира и конкретизује најбоље решење. Тако Министарство просвете може да разматра различита решења за проблем неправедности образовног система, али на крају бира решење које је проценило као најпримереније. На пример, то може бити пружање додатне педагошке помоћи деци из маргинализованих група кроз додатну наставу и ваннаставне активности итд.

(2) *Усвајање и буџетирање образовних политика* је фаза у којој се одређено решење озваничава, најчешће доношењем одређених закона и подзаконских аката, уз одређивање буџета за његово спровођење. У овој фази највише учествују доносиоци одлука (на пример, Министарство просвете), док други запослени у одређеном сектору (као што су наставници и други запослени у школама) обично немају детаљнији увид у те процесе. Због тога ми нисмо разматрали ову фазу у нашем истраживању.

(3) *Спровођење образовних политика* је фаза у којој се одређена политика примењује у пракси.

(4) *Вредновање образовних политика* је фаза у којој се процењују спровођење одређене политике и њени ефекти, како би била унапређена или, уколико није ефективна, прекинута.

Коришћење циклуса образовних политика за анализу фаза образовних политика у Србији, али и ослањање на ширу литературу о постизању образовних промена (Elmore, 1996; Evans, 1996; Fullan, 2006, 2007; Mazmanian & Sabatier, 1983) омогућили су нам да на темељнији начин посматрамо и анализирамо проблеме који „муче“ реформе образовног система у нашој земљи. Проучавање три реформе кроз призму истог модела са сличним елементима и индикаторима пружило нам је увид у опште, заједничке обрасце креирања образовне политике, без обзира на садржај тих политика.

Дакле, главна питања на која смо желели да дамо одговор овим истраживањем су:

- (1) Које специфичне фазе и аспекте циклуса образовних политика су запослени у школама оценили као проблематичне, а које су оценили као позитивне?
- (2) Које разлике и сличности постоје између три реформе у погледу њиховог стварања, спровођења и вредновања?
- (3) Како запослени у школама процењују контекст у којем се одвијају реформе у Србији?

▣ МЕТОД

Према врсти истраживања ПОПС 2 се може класификовати као анкетно истраживање. Циљ ове врсте истраживања јесте да се испитивањем узорка испитаника, индуктивним путем опише расподела и/или однос између варијабли, како би се дошло до закључака о целокупној популацији (нпр. о просветним радницима). Да би тако изведени закључци били валидни, истраживања се спроводе на великим, репрезентативним узорцима испитаника. Ово истраживање је, дакле, квантитативног типа, спроведено је на репрезентативном узорку редовних основних школа из Србије, а од техника за прикупљање података коришћени су упитници.

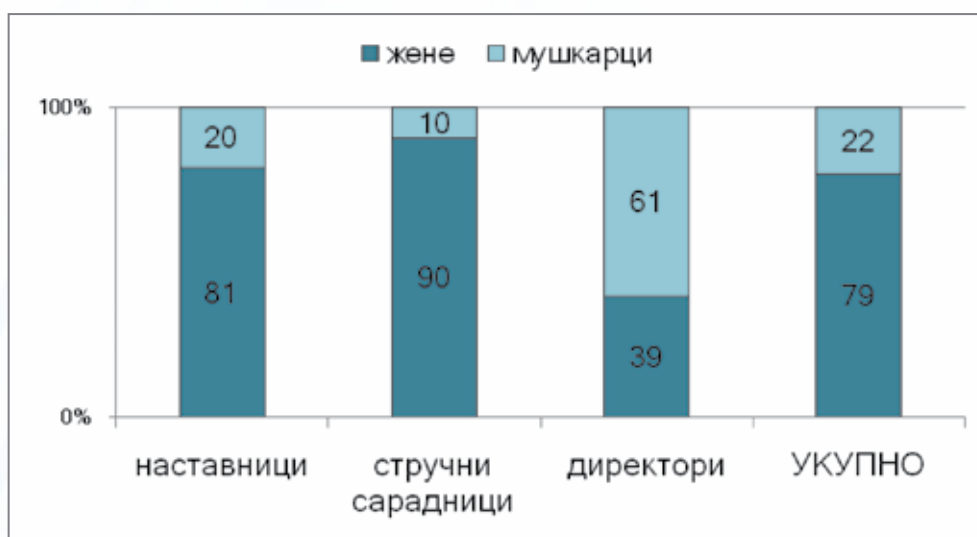
Узорак. Истраживање је обухватило два узорка испитаника: главни и додатни. Главни узорак су чинили запослени у основним школама у Србији (наставници, стручни сарадници и директори). У додатном узорку били су креатори образовних политика, односно запослени у државним институцијама који су имали утицај на доношење образовне политике, као и представници других интересних група који су директно или индиректно утицали на развијање образовних политика. У овом извештају фокус ће бити искључиво на испитаницима из главног узорка, тј. на мишљењима наставника, директора и стручних сарадника о стварању, спровођењу и вредновању образовних политика, као и о контексту у којем се то одвија. Према томе, у даљем тексту ће се реч узорак односити само на запослене у школама.

Истраживање је реализовано на национално репрезентативном узорку основних школа у Србији (без Косова и Метохије). У узорак је укључена 151 школа, односно 1824 испитаника укупно - 150 директора школа, 267 стручних сарадника и 1407 наставника. У истраживању су учество-

вали сви директори одабраних школа и сви стручни сарадници у школама. Узорак наставника чиниле су разредне старешине свих одељења првог и петог разреда¹, као и наставници и други запослени у школи који су чланови тима за школско развојно планирање.

Узорак испитаника у већем проценту чине жене (78,5%), него мушкарци (21,5%). Такав однос је присутан и када се посматрају само налази за наставнике (80,5% жена, према 19,5% мушкараца). Интересантно је, међутим, да се заступљеност жена повећава код стручних сарадника (90% жена, према 10% мушкараца), док се смањује када је реч о директорима школа: у тој групи испитаника било је значајно више мушкараца, него жена (61%, према 39%). Подаци о полној структури школских подузорака представљени су на Графикону 1.

Графикон 1. Полна структура подузорака запослених у школама



Просечна старост наставника из узорка износи 44 године (са распонем од 23 до 68 година). Наставници имају просечно 17,5 година радног стажа у просвети (у распону од пола године до 41 године радног стажа). Сличан је налаз и за стручне сараднике - они имају просечно 45 година (од 24 године до 65 година) и 17 година радног стажа у просвети (од пола године до 41 године стажа). Директори су у просеку нешто старији од наставника и стручних сарадника. Тако је просечна старост директора 50 година (најмлађи има 34 године, а најстарији 65 година) и они имају око 23 године радног стажа у просвети (од 2 године до 39 године стажа).

¹ Наставници првог и петог разреда укључени су у истраживање као представници наставника који предају у два циклуса у основној школи - у разредној настави (од 1. до 4. разреда) и у предметној настави (од 5. до 8. разреда). У истраживању је учествовао подједнак број разредних старешина ова два разреда (49,4% првог разреда и 50,6% петог разреда).

Организација истраживања. Истраживање у школама је спроведено уз помоћ школских координатора - особа запослених у школама (наставника, стручних сарадника, помоћника директора, директора) које су помагале у реализацији истраживања. Школски координатори били су задужени за прикупљање података потребних за узорковање испитаника, за дистрибуирање упитника, као и за отпремање материјала. Прикупљање података је спроведено током марта 2012. године. Посебну пажњу смо посветили анонимности испитаника. У ту сврху смо обезбедили коверте за испитанике, у које су могли да спакују и запечате своје попуњене упитнике пре него што их предају школском координатору.

Упитник. Упитник је садржао око 100 ставки које су креиране тако да добро репрезентују важне елементе и обележја, односно индикаторе стварања, спровођења и вредновања образовних политика. Поред тога, формулисан је и низ питања која обухватају контекст у којем се реформе одвијају, укључујући шири друштвени, образовни и лични контекст. Приликом формулације одређених питања извршене су модификације тако да се уваже специфичности сваке од три реформе које смо испитивали (инклузивно образовање, стручно усавршавање и школско развојно планирање), као и карактеристике специфичних улога које обављају наставници, директори и стручни сарадници. Због тога смо конструисали девет верзија упитника (3 реформе пута 3 групе актера²). У свакој верзији упитника настојали смо да садржај ставки буде што сличнији, како би било оправдано поредити одговоре различитих група актера о различитим реформама. Испитаници су на тврдње одговарали на петостепеној скали Ликертовог типа, где су одговори најчешће имали значења од 1 - „Уопште се не слажем“ до 5 - „У потпуности се слажем“³. У упитнику за стручно усавршавање и упитнику за школско развојно планирање код питања која су се односила на догађаје од пре десет година, испитаницима је омогућено да дају и одговор „не сећам се“.

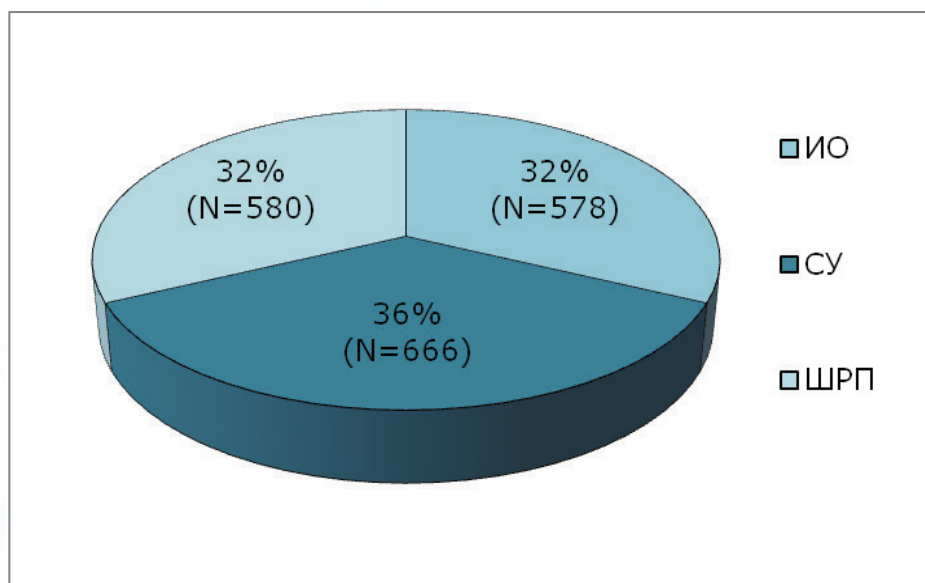
Прелиминарна верзија упитника задата је у пробном истраживању групи од око 20 наставника, стручних сарадника и директора из неколико школа. Желели смо да испитамо разумљивост ставки, прилагођеност терминологије и формата одговарања, као и да проверимо обухватност тема. После попуњавања упитника, учесници пробног истраживања су у форми индивидуалног или групног интервјуа изнели своје мишљење о упитнику, што је представљало основу за формулисање његове коначне верзије.

2 Заправо је креирано 12 верзија упитника зато што је истраживање укључило и додатни узорак креатора образовних политика. У овом извештају, подсећамо, представљени су само резултати добијени на узорку запослених у школама.

3 Код приказа резултата о заступљености одговора испитаника на постављена питања (касније у одељку о резултатима истраживања), пет понуђених одговора свели смо на три категорије тако што смо одговоре „1 - Уопште се не слажем“ и „2 - Углавном се не слажем“, односно „5 - У потпуности се слажем“ и „4 - Углавном се слажем“ спојили у категорије „Не слажем се“ и „Слажем се“. Категорија „3 - Нити се слажем, нити се не слажем“ је остала засебна категорија. На овај начин поједностављен је приказ резултата и олакшано разумевање мишљења наставника, стручних сарадника и директора о датим темама.

Испитаници су износили своје мишљење о образовним реформама тако што је један испитаник попуњавао само један упитник: упитник за инклузивно образовање (ИО), упитник за стручно усавршавање (СУ) или упитник за школско развојно планирање (ШРП). На Графикону 2 приказана је расподела испитаника према томе који су упитник попуњавали.

Графикон 2: Подузорци запослених у школама према реформама



Испитаницима је додељиван упитник који је садржао питања о реформи коју најбоље познају или са којом су имали највише додира у пракси. Подела је вршена на следећи начин: (1) наставници и други запослени у школи који су чланови тима за школско развојно планирање попуњавали су упитник за ШРП, (2) наставници који имају у одељењу ученика са индивидуалним образовним планом (ИОП), или ученика са сметњама у развоју, али без ИОП, попуњавали су упитник за ИО⁴, а (3) сви преостали наставници су попуњавали упитник за СУ. Стручни сарадници и директори попуњавали су упитник који је био одређен случајним избором.

4 У случајевима када у школи ниједан наставник није имао ученика са ИОП или ученика са сметњама у развоју без ИОП, овај упитник је додељиван насумично и наставницима који немају искуство са инклузивним одељењем. У коначном узорку нашло се 209 наставника који су у последње три године имали ученика са сметњама у развоју (са или без ИОП) и 225 наставника који у последње три године нису имали ученика са сметњама у развоју.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У овом одељку представићемо резултате нашег истраживања. Резултати ће бити приказани и анализирани углавном на нивоу учесталости одговора испитаника за све три реформе. Приказ резултата груписан је у четири веће целине: (1) креирање образовних политика; (2) спровођење образовних политика; (3) вредновање образовних политика и (4) контекст у ком се одвијају реформе.

КРЕИРАЊЕ ОБРАЗОВНИХ ПОЛИТИКА

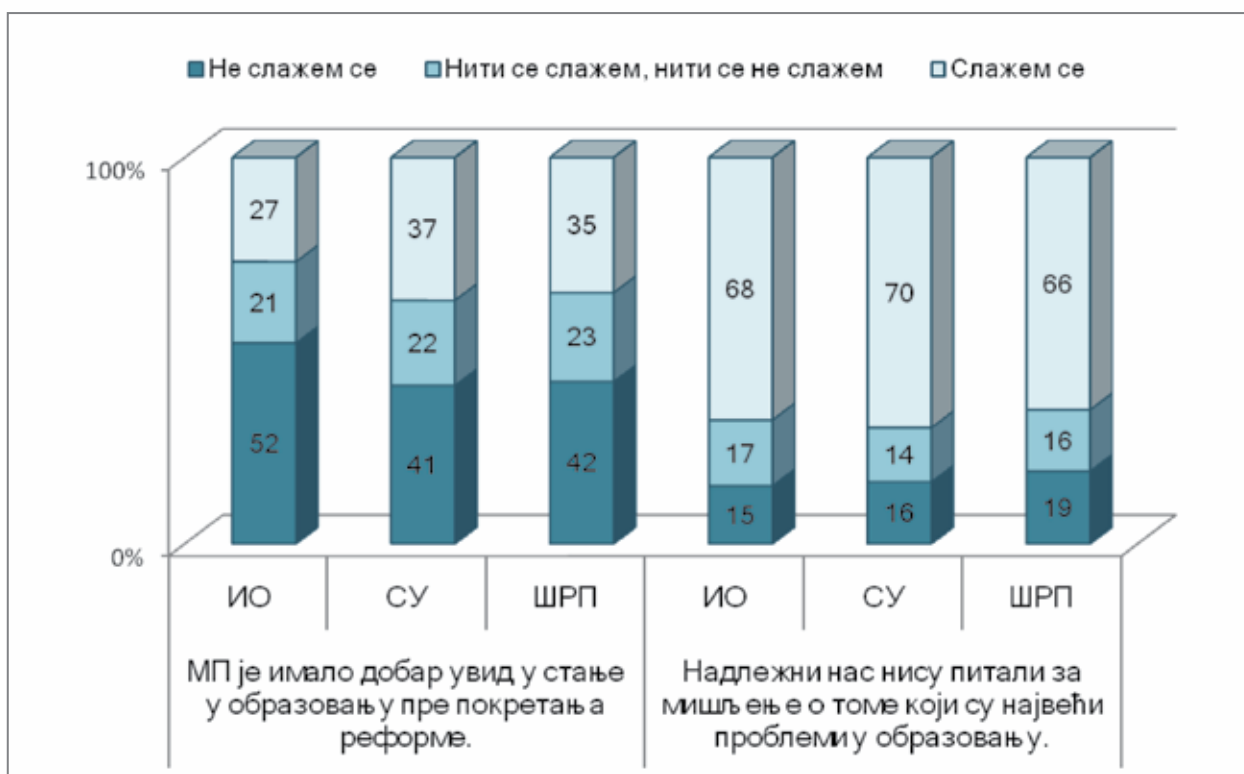
Креирање образовне политике почиње од тренутка када надлежне институције препознају одређени проблем и одлуче да се посвете његовом решавању. Проблем се потом анализира, разматрају се могућа решења и на крају се доноси одлука о томе какви ће практични кораци бити предузети да би стање у пракси било измењено.

„Нисмо били питани о томе шта треба мењати у нашем образовању“

Прву фазу стварања неке образовне политике представља идентификација или препознавање проблема који постоји у пракси. Тек када одређена надлежна институција, у овом случају Министарство просвете, уочи да постоји одређени проблем (или јој се на то укаже), она може и приступити његовом решавању. У вези са овом фазом креирања образовне политике, занимало нас је шта испитаници мисле о томе: (а) да ли је Министарство просвете имало добар увид у опште стање у сектору образовања пре него што је покренуло реформске иницијативе и (б) да ли су запослени у школама били консултовани у погледу тога који су најважнији проблеми у нашем образовном систему.

Када су у питању школско развојно планирање и стручно усавршавање наставника, око 42% испитаника сматра да Министарство просвете (МП) није имало добар увид у стање у образовном сектору (Графикон 3). Тај проценат се повећава код испитаника који су одговарали на питања о инклузивном образовању, будући да је половина испитаника одговорила да није постојао довољно добар увид у стање у школама. Са друге стране, око трећине испитаника тврди да је Министарство просвете имало добар увид у стање на терену, док то сматра само четвртина испитаника који су попуњавали упитник о инклузивном образовању. Такође, када су упитани да ли су их надлежни консултовали у вези са тим какво је њихово мишљење о томе који су проблеми кључни, више од две трећине запослених у школама се слаже да њихова перспектива није узета у обзир, док између 15% и 19% испитаних сматра да је њихово мишљење уважено.

Графикон 3. Консултовање просветних радника о стању у образовном сектору пре покретања реформи



„Проблеми који су решавани овим реформама нису најбитнији проблеми нашег школства“

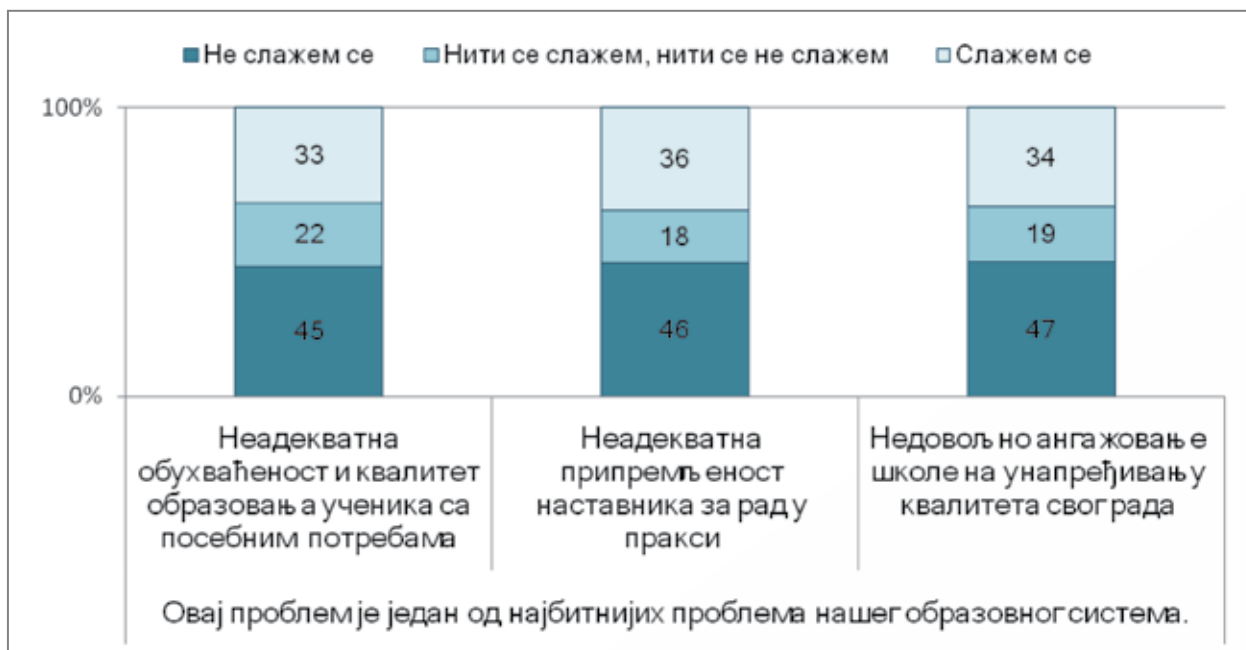
У претходној деценији Министарство просвете је идентификовало бројне проблеме са којима се суочава наш образовни систем. Као важне проблеме Министарство просвете је идентификовало и следеће:

- неадекватну обухваћеност и квалитет образовања ученика са посебним потребама (Inkluzivno obrazovanje: put razvoja. Nacionalni izveštaj Republike Srbije, 2008);
- неадекватну припремљеност наставника за рад у пракси (Kvalitetno obrazovanje za sve: put ka razvijenom društvu, 2002; Kovač-Cerović i sar., 2004);
- недовољно ангажовање школа на унапређењу квалитета свог рада (Školsko razvojno planiranje: put ka školi kakvu želimo, 2002; Kovač-Cerović i sar., 2004).

Као одговор на ове проблеме Министарство просвете је осмислило следећа решења: (1) инклузивно образовање, (2) стручно усавршавање и (3) школско развојно планирање. Важно је, међутим, утврдити да ли и просветни радници опажају ове проблеме као кључне. Уколико просветни радници не доживљавају ове проблеме као значајне, то може да се одрази на њихову

спремност и мотивацију да приступе њиховом решавању. Подаци показују да нешто мање од половине испитаних сматра да ово нису најбитнији проблеми нашег образованог система, док се око трећине испитаних сложило да ти проблеми јесу кључни (Графикон 4).

Графикон 4. Мишљење просветних радника о значају истраживаних проблема образовног система



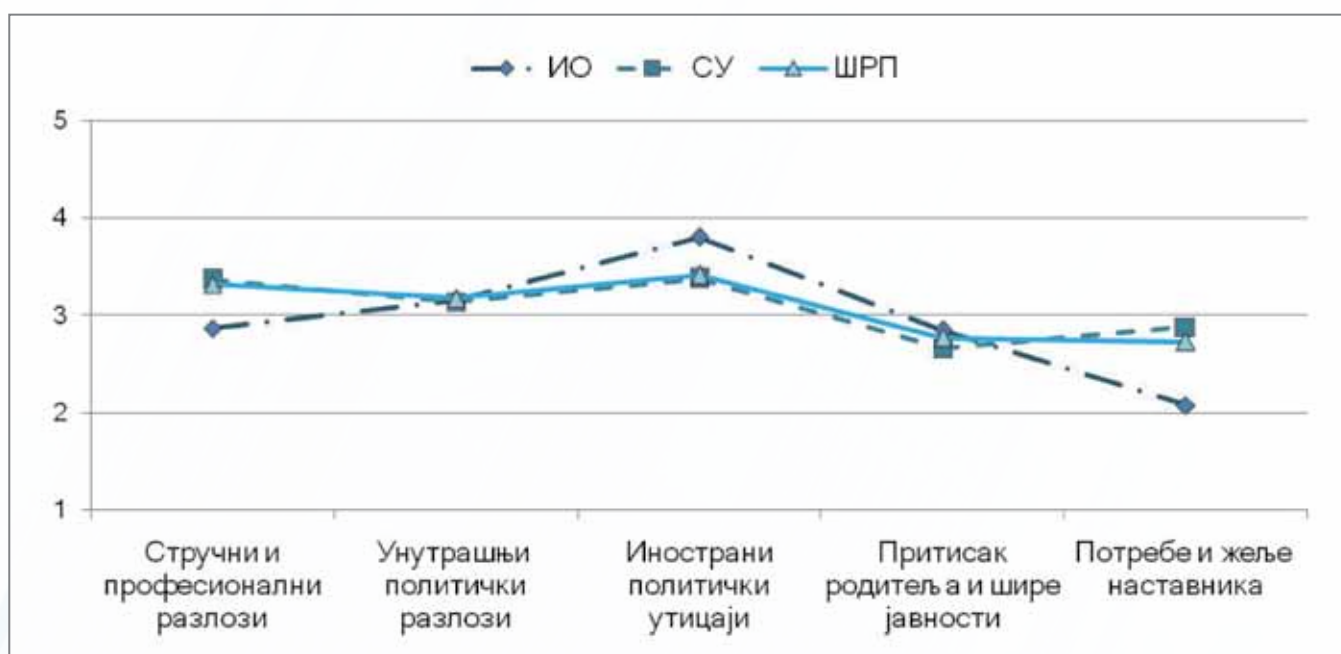
Реформе су покренуте из стручних разлога, али и политичких

Следећом групом питања испитивали смо како запослени у школама опажају разлоге због којих је иницирано решавања три наведена проблема. Испитаници као најистакнутији разлог за решавање ових проблема опажају иностране политичке утицаје, затим, подједнако, унутрашње политичке разлоге и стручне и професионалне разлоге. У просеку само око трећине наставника и других запослених у школама сматра да су притисак родитеља и шире јавности, као и потребе и жеље наставника, имале утицаја на покретање датих реформи. Одговори испитаника приказани су на Графикону 5.

Међутим, запослени у школама разлоге за решавање проблема неадекватне обухваћености и квалитета образовања ученика са посебним потребама опажају као донекле другачије од разлога за решавање друга два проблема. Две трећине испитаника се слаже са тим да су инострани политички утицаји имали битну улогу у решавању проблема неадекватног квалитета образовања ученика са посебним потребама, насупрот око половине испитаника који

мисле да је овај разлог био релевантан за решавање друга два проблема (наведени проценти нису директно видљиви на Графикону 5: неадекватне припремљености наставника за рад у пракси и недовољног ангажовања школа на унапређењу квалитета свог рада). Са друге стране, испитаници истичу да су професионални разлози и жеље и потребе наставника имали мање утицаја на одлуку да се покрене решавање проблема неадекватног квалитета образовања ученика са посебним потребама него на покретање решавања друга два проблема.

Графикон 5. Разлози за покретање реформи из перспективе просветних радника

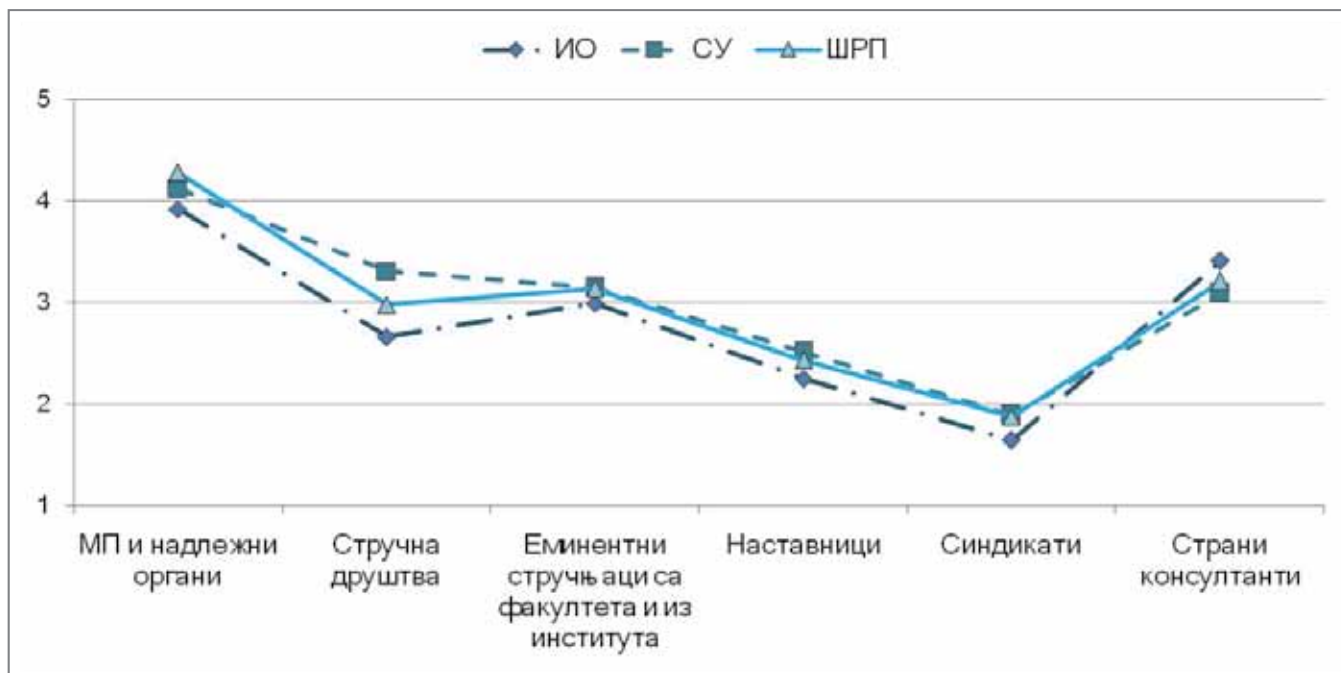


Легенда. 1 - уопште се не слажем... 5 - у потпуности се слажем.

Ко је креирао наше образовне реформе?

Испитаницима је постављена група питања о мери у којој су поједини актери били укључени у *осмишљавање* инклузивног образовања, стручног усавршавања наставника и школског развојног планирања. Запослени у школама су као најукљученије актере видели Министарство просвете и друге државне органе, затим стране и домаће стручњаке и стручна друштва. Насупрот томе, испитаници су сматрали да су наставници и синдикати најмање учествовали у стварању реформи. Око 60% испитаника је одговорило да наставници нису уопште били укључени у формулисање реформи, док је чак 80% испитаника дало исти одговор за синдикате (наведени проценти нису директно видљиви на Графикону 6).

Графикон 6. Мишљења просветних радника о томе ко је осмишљавао образовне реформе



Легенда. 1 - нимало... 5 - у великој мери.

Када се упореде одговори испитаника о три различите реформе, уочљиво је да су они чешће тврдили да су страни консултанци учествовали у креирању модела инклузивног образовања (55% испитаника) него у другим два реформама (око 46% испитаника). Овакви одговори су у складу са преовладавајућом импресијом да је инклузија у већој мери од других реформи иницирана због притиска међународних институција. Са друге стране, запослени у школама чешће су изражавали слагање са тим да су стручна друштва имала утицаја на формулисање постојећег начина стручног усавршавања (са овим се сложило 46% испитаника) него да су имали утицаја на формулисање модела инклузивног образовања (са чим се сложило 23% испитаника).

„Покренуте реформе нису најбоља решења постојећих проблема“

Поред тога шта просветни радници мисле о проблемима које је Министарство просвете идентификовало, такође, желели смо да сазнамо да ли су изабрана *решења* (специфични модели инклузивног образовања, стручног усавршавања и школског развојног планирања) примерена контексту постојећег стања у образовном сектору. Одговори испитаника на ово питање у значајној мери се разликују у зависности од тога о којој реформи је реч (Графикон 7). Преко половине испитаника постојећи модел инклузивног образовања не сматра најбољим могућим решењем проблема неадекватног квалитета образовања ученика са посебним потребама. Не-

што мање од једне четвртине испитаника било је неодлучно, док се преостала четвртина сложила да је овакво решење проблема адекватно.

Када је у питању постојећи начин стручног усавршавања који је Министарство просвете увело као решење проблема неадекватне припремљености наставника за рад у пракси, мишљења просветних радника прилично су подељена. Око 40% испитаних је оценило ову опцију као лошу, док једна трећина сматра да је увођење система стручног усавршавања добар начин да се превлада наведени проблем. Школско развојно планирање је, у поређењу са другим два реформама, прихваћено као значајно боље решење идентификованог проблема. Половина испитаних се слаже да је то добар начин да се повећа ангажовање школе на унапређивању квалитета свог рада, док се сваки пети испитаник са тим не слаже.

Графикон 7. Адекватност и амбициозност реформи из перспективе просветних радника



Један од разлога зашто наставници и други запослени у школама постојеће реформе могу видети као релативно лоша решења препознатих проблема може бити степен остваривости постављених циљева. Због тога смо испитаницима поставили питање о томе да ли су циљеви спроведених реформи били реалистични. Циљеве увођења инклузивног образовања чак 70% испитаника види као нереалне и преамбициозне, док око половине испитаника има такво мишљење о другим два реформама (Графикон 7). Са друге стране, само 13% учесника нашег истраживања сматра да су циљеви инклузивног образовања постављени на реалним основама, док једна четвртина испитаника истиче да су циљеви других двеју реформи реално

остварљиви. Из свега овога може се закључити да запосленима у школама уведене реформе делују исувише захтевно имајући у виду њихову свакодневну праксу, што је нарочито наглашено за инклузију.

СПРОВОЂЕЊЕ ОБРАЗОВНИХ ПОЛИТИКА

Када се усвоји нека образовна политика, њено спровођење не одвија се по аутоматизму. Потребно је да се предузме низ конкретних активности како би наставници, стручни сарадници и директори што боље разумели, прихватили и интегрисали реформска решења у свакодневни живот и рад школе. Такве активности могу бити обуке наставника, дистрибуирање информативно-стручног материјала, пружање саветодавне подршке, одржавање округлих столова и слично.

„Спровођење реформи није било довољно добро припремљено“

Просветне раднике смо питали да ли је Министарство просвете извршило потребне припреме за спровођење реформи (Графикон 8). Више од половине испитаника сматра да је спровођење ове три реформе покренуто пре него што су оне адекватно припремљене, а у случају реформе инклузивног образовања овај одговор је дало чак 65% испитаника. Са друге стране, између 19% и 24% испитаника мисли да је спровођење три реформе било довољно добро припремљено.

Графикон 8. Мишљење просветних радника о припреми за реформе и о пријему реформи у школама



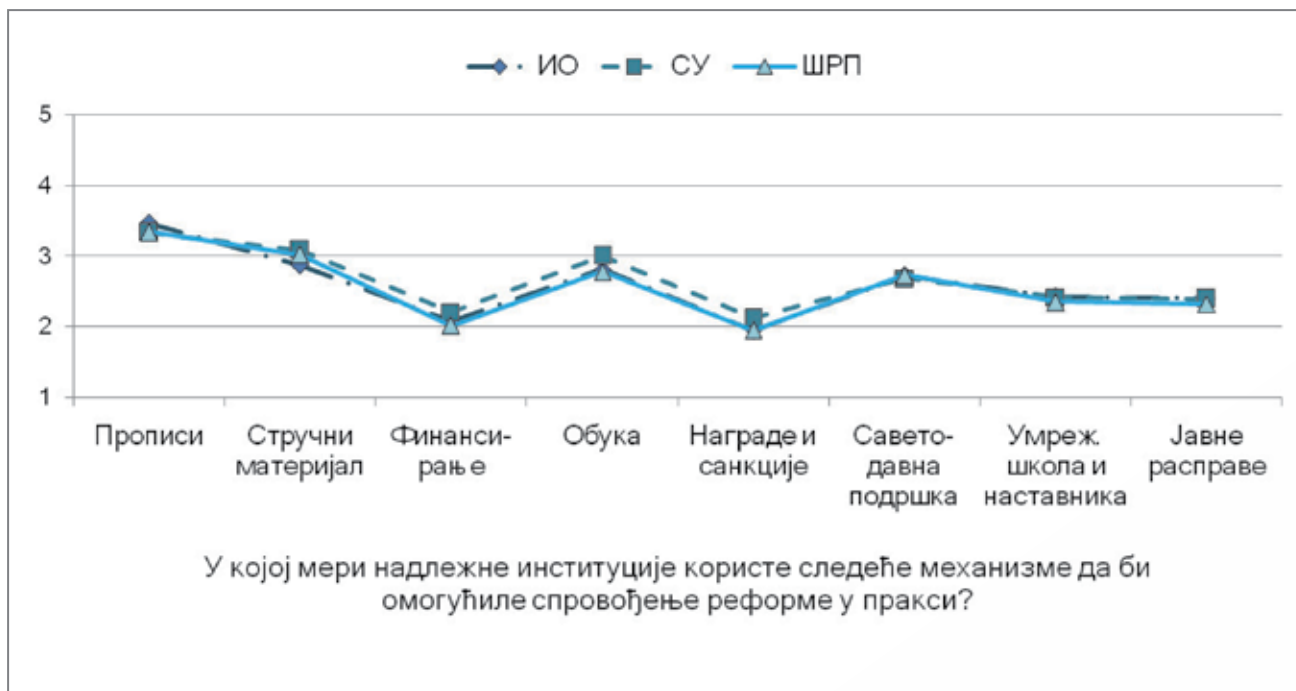
Када смо питали испитанике да ли је увођење реформе наишло на добар пријем у њиховим школама, трећина њих није могла да се определи да ли се слаже или се не слаже са овом тврдњом. Дупло више испитаника, који су показали већу одлучност током одговарања на ово питање, сматрало је да су реформе школског развојног планирања и стручног усавршавања наставника добро примљене у школама. У вези са инклузивним образовањем, с друге стране, мишљења о добром пријему реформе у школи била су знатно равномерније подељена - око трећине испитаника се слаже са тим да је она добро примљена и трећина се са тим не слаже.

Из овога се може закључити да, према мишљењу просветних радника, Министарство просвете није уложило довољно напора да осмисли и предузме активности које би омогућиле да се створе погодни услови за што лакше и успешније спровођење реформи у школама. Могуће је да је недовољно добар пријем реформи у школама делимично последица такве неадекватне припремљености за спровођење реформи.

Исти механизми су коришћени за спровођење различитих реформи

Имајући у виду разноврсност механизма које је могуће употребити да би реформа адекватно била спроведена, желели смо да видимо које механизме, према мишљењу наших испитаника, користе надлежне установе у Србији. Без обзира на то да ли је у питању инклузивно образовање, стручно усавршавање наставника или школско развојно планирање, одговори просветних радника нас упућују на закључак да су надлежне институције користиле исте инструменте у истој мери да би спровеле реформе у школама (Графикон 9). Другим речима, приметан је генерички образац начина употребе механизма за спровођење реформи. Доношење и примена прописа, дистрибуирање информативно- стручног материјала и обучавање наставника и стручних сарадника била су три најчешћа начина посредством којих су надлежне институције покушале да осигурају успешно спровођење ове три реформе. Према мишљењу наших испитаника, пружање додатне финансијске помоћи школама и награђивање и санкционисање су најређе коришћени механизми у спровођењу ових реформи.

Графикон 9. Мишљење просветних радника о механизмима који су коришћени за спровођење реформи



Легенда. 1 - нимало... 5 - у великој мери.

Обуке за наставнике су неадекватне, а закони и прописи недовољно јасни

Испитаницима смо поставили неколико питања како бисмо добили бољи увид у потенцијалне разлоге због којих би нека реформа могла бити успешније или мање успешно спроведена. Детаљније смо испитали мишљења запослених у школама о два битна инструмента спровођења реформи - законима и прописима и обучавању запослених за спровођење реформе. На питање да ли су закони и прописи који се односе на реформу довољно јасни, испитаници су се равномерно распоредили: трећина је мислила да су јасни, трећина да нису, а трећина је била неодлучна (Графикон 10). Овакав однос је важио за сваку од три реформе. Утврђено је и да испитаници имају неповољније мишљење о обучавању запослених у школама, него о законима и прописима. Чак половина испитаника се изјаснила да обука за спровођење инклузивног образовања и школског развојног планирања није адекватна⁵. Тек нешто више од четвртине испитаника сматра да је обука за ове две реформе била одговарајућа.

5 Ово питање није постављено испитаницима за стручно усавршавање наставника.

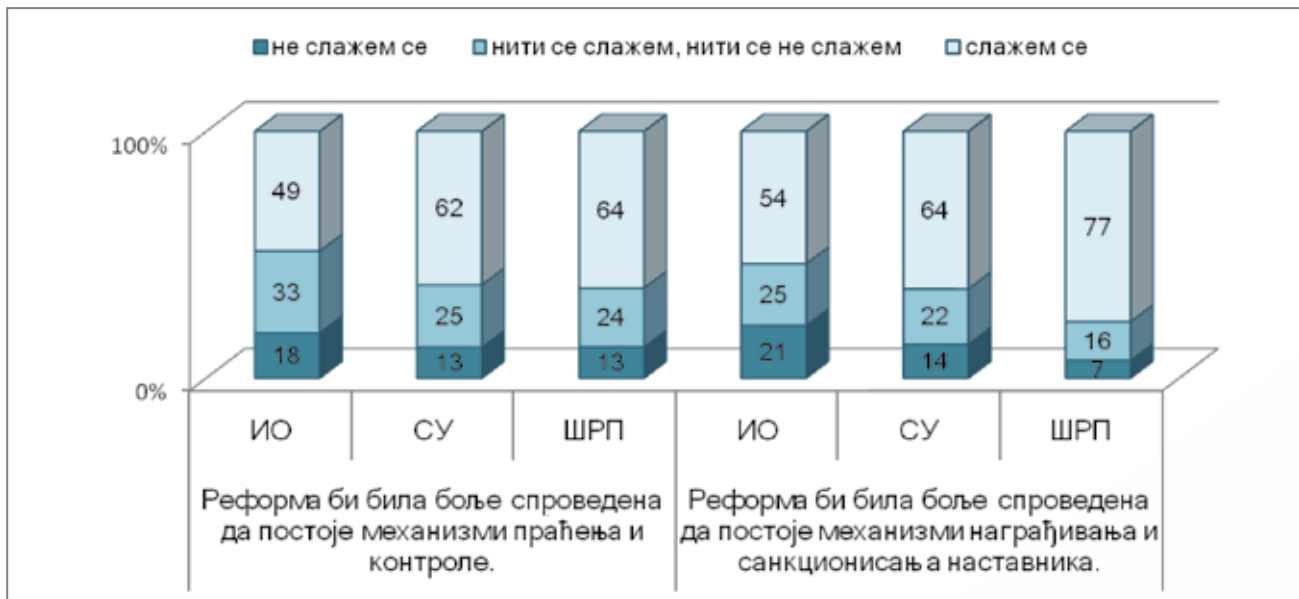
Графикон 10. Јасноћа закона и адекватност обуке за спровођење реформи из перспективе просветних радника



Успостављање система одговорности за сопствени рад би допринело бољем спровођењу реформи

Наредна два питања односила су се на подробније испитивање перцепције просветних радника о другачијој врсти механизма за спровођење реформи - награђивању и санкционисању, као и о активностима које најчешће томе претходе: праћење и контролисање спровођења реформи (Графикон 11). Скоро две трећине испитаника мисли да би школско развојно планирање и стручно усавршавање наставника били боље спроведени у пракси да постоје механизми праћења и контроле. Ово се знатно разликује од налаза који смо добили за инклузивно образовање, будући да око половине испитаника бира овај одговор. Тек сваки пети испитаник за инклузивно образовање и тек сваки осми испитаник за школско развојно планирање и стручно усавршавање наставника не мисли да би реформа била боље спроведена да постоје механизми праћења и контроле. Што се тиче награђивања и санкционисања приликом спровођења инклузивног образовања, испитаници имају веома сличне, позитивне ставове као и о праћењу и контроли. Исто важи и за награђивање и санкционисање у контексту стручног усавршавања наставника. Код школског развојног планирања испитаници су још израженији поборници награђивања и санкционисања: скоро 80% њих сматра да би спровођење те реформе било боље када би се ови механизми примењивали у пракси.

Графикон 11. Мишљење просветних радника о потреби увођења механизма праћења и контроле и награђивања и санкционисања



Организациона подршка реформама није адекватна

Кроз неколико наредних питања смо желели да испитамо мишљења наставника, стручних сарадника и директора о томе како на спровођење реформи утичу активности и карактеристике Министарства просвете и других надлежних институција (Графикон 12). Око половине испитаника мисли да активности надлежних институција нису добро координисане, док сваки седми испитаник мисли супротно. Координација активности везаних за спровођење инклузивног образовања је нешто неповољније оцењена него координација везана за друге две реформе.

Одговори на питање у вези са честим променама захтева и очекивања Министарства просвете у току спровођења реформе битно су различити у све три реформе. Према мишљењу испитаника, најчешће су се мењали захтеви и очекивања у вези са стручним усавршавањем наставника (две трећине испитаника мисли тако), затим у вези са школским развојним планирањем (око 60% испитаника се слаже са тим), и на крају у вези са инклузивним образовањем (око половине испитаника има такво мишљење).

Коначно, на питање о томе да ли надлежне институције имају довољно капацитета (стручних, организационих, инфраструктурних, материјалних, логистичких...) да подрже школе у спровођењу школског развојног планирања и стручног усавршавања наставника, око трећина испитаника мисли да такви капацитети постоје, а сличан постотак сматра да они не постоје. Мало другачија ситуација је са инклузивним образовањем, будући да су капацитети надлежних ин-

ституција оцењени негативније: половина испитаника мисли да те институције немају довољно капацитета за подршку инклузивном образовању у школама, а тек сваки четврти испитаник мисли да ти капацитети постоје и да су адекватни.

На основу наведених резултата, можемо закључити да већина наставника и других запослених у школама сматра да Министарство просвете и друге надлежне институције не успевају да добро организују и координишу активности током спровођења реформи.

Графикон 12. Мишљење просветних радника о организацији и координацији активности везаних за спровођење реформи



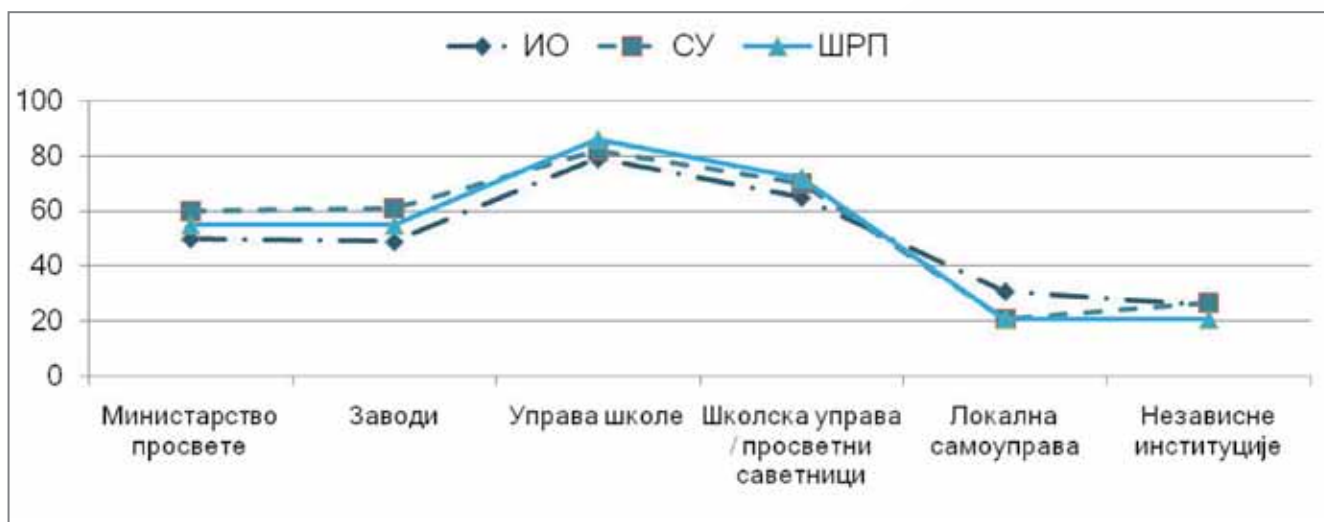
ВРЕДНОВАЊЕ ОБРАЗОВНИХ ПОЛИТИКА

Циклус јавних политика укључује и вредновање процеса и ефеката реализације неке образовне реформе. Реч је о низу активности, међу којима се истичу систематично прикупљање података, поређење тих података са предвиђеним стандардима квалитета, давање повратне информације заинтересованим странама и доношење одлука о даљим корацима у вези са вреднованом политиком (нпр. задржавање основног „курса“, мање или веће промене у циљевима или механизмима спровођења и слично).

Образовне реформе најчешће прате управе школа и просветни саветници

Судећи према одговорима просветних радника најактивније у праћењу и вредновању образовних реформи биле су управе школа (директор и школски одбор). Да су то чиниле макар повремено, каже од 79% (за инклузивно образовање) до 86% испитаника (за школско развојно планирање). У овом погледу релативно су чести одговори да су то чиниле и школске управе, односно просветни саветници (од 65% до 72%). С друге стране, независне институције и локалне самоуправе биле су најређе ангажоване у праћењу ових реформи - чинили су то према мишљењу 20% до 30% испитаника. Централне институције (Министарство и заводи) се налазе у средини по учесталости одговора, тако да од 50% до 60% испитаника сматра да су оне пратиле спровођење и ефекте реформи. Иако је реч о три различите реформске иницијативе, занимљиво је да је на Графикону 13 лако уочљиво преклапање линија које приказују својеврстан образац учешћа различитих актера у праћењу ових образовних реформи.

Графикон 13. Процена просветних радника да ли су одређени актери макар повремено пратили спровођење и/или ефекте реформи



Комуникација између надлежних институција и школа није била довољно продуктивна

Континуирана и продуктивна комуникација између школа и просветне администрације о спровођењу и ефектима реформи нужан је услов за њихов успех. Због тога смо запослене у школама питали да ли им је пружена могућност да надлежним институцијама укажу на проблеме са којима су се суочили током спровођења реформи, као и то да ли су од њих добијали корисне повратне информације о спровођењу и ефектима тих промена (Графикон 14).

Када се посматрају резултати за све три реформе у погледу могућности да се надлежним институцијама укаже на проблеме у спровођењу ових реформи, видимо да су одговори испитаника равномерно расподељени - једна трећина сматра да њихова школа није имала такву могућност, једна трећина сматра да јесте, а једна трећина испитаника остаје неопредељена.

Графикон 14. Мишљење просветних радника о комуникацији са Министарством просвете у вези са спровођењем реформи



За све три реформе подаци показују да око четвртине испитаника сматра да њихова школа добија корисне повратне информације од надлежних институција о спровођењу и ефектима промена. Мало више од трећине испитаника не слаже се са овом тврдњом, а толико је и оних који су неопредељени у овом погледу.

Реформе су без правих резултата, али представљају солидну основу за будућност

Од запослених у школама смо такође тражили да процене успешност три испитиване реформе (Графикон 15). На првом месту нас је занимало да ли су ове реформе утицале на то да запослени у школама промене свој начин рада на боље. Кад је реч о инклузији, код овог питања ћемо приказати само одговоре наставника који су у претходне три године имали ученике са ИОП-ом (139 наставника). Као што видимо на Графику 15 подједнак постотак испитаника се слаже и не слаже са овом констатацијом када је у питању инклузивно образовање. Најпозитивније одговоре у овом погледу има реформа стручног усавршавања - скоро половина испитаника се слаже да им је стручно усавршавање помогло да унапреде свој начин рада, а само сваки пети испитаник се са тим не слаже. У случају школског развојног планирања тврдња је гласила мало другачије - питали смо да ли је ова реформа утицала на то да *школа* унапреди свој рад. Мање

од петине испитаника сматра да није било овакве врсте утицаја; 42% испитаника сматра да је школа унапредила свој рад захваљујући реформи, а сличан је и број неопредељених.

Графикон 15. Мишљење просветних радника о успешности реформи



Да бисмо добили још обухватнију слику о томе како запослени у школама процењују ефекте три испитиване реформе, поставили смо им питање у којој мери се слажу са тим да су реформе успешне (у случају стручног усавршавања и школског развојног планирања), односно да ће показати добре резултате (у случају инклузије⁶). Такође, испитанике смо питали и како процењују допринос три реформе будућем развоју образовања у Србији, сугеришући им тако да у обзир узму и „ширу слику“. Конкретно, питали смо их у којој мери се слажу да реформе, без обзира на проблеме и тешкоће са којима се суочавају, представљају добру основу за развој нашег образовног система у будућности.

Код све три реформе тек се сваки пети испитаник слаже да су оне успешне, односно у случају инклузивног образовања да ће бити успешне. Посебно је неповољна процена инклузивног образовања, за које сваки други испитаник не верује да ће показати добре резултате. Треба приметити да код стручног усавршавања и школског развојног планирања скоро половина испитаника није сигурна да ли је реч о успешним реформама. Међутим, када размишљају о томе да ли ове реформе представљају добру основу за развој образовног система, испитаници су оптимистичнији. У погледу стручног усавршавања и развојног планирања са тим се слаже око 45% испитаника, и сваки трећи у погледу инклузивног образовања.

6 Због тога што је инклузија недавно покренута, ова тврдња је формулисана у будућем времену.

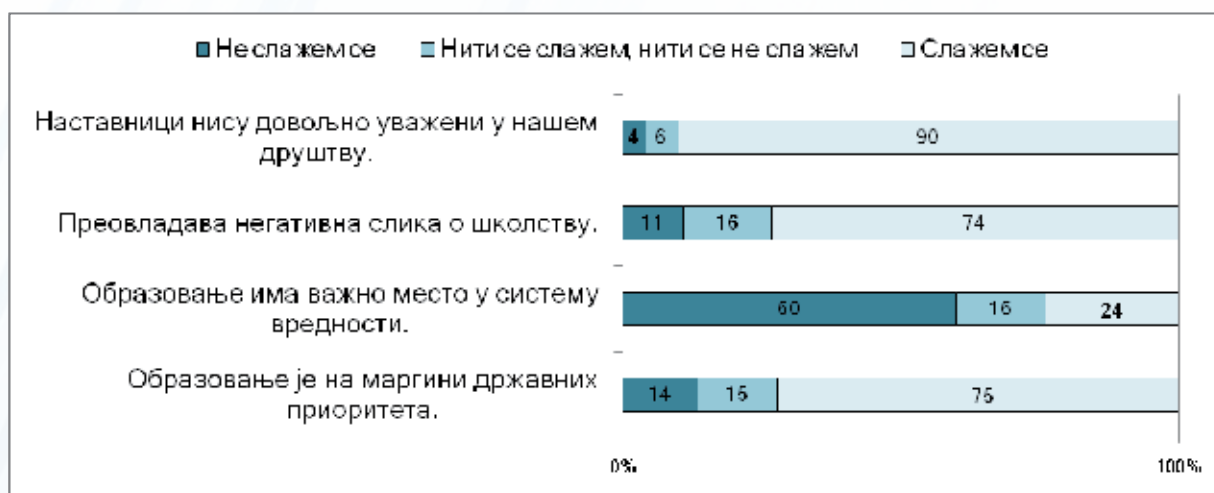
КОНТЕКСТ У КОЈЕМ СЕ ОДВИЈАЈУ РЕФОРМЕ

Ниједна образовна реформа се не одвија у вакууму. Она је увек условљена контекстом у којем се иницира и одвија, али и увек утиче на тај контекст, на један или други начин. Свесни овог важног односа, желели смо да установимо како испитаници опажају актуелни шири друштвени и ужи образовни контекст, као и школски и „лични“ контекст.

Однос државе и друштва према образовању није добар

Запослени у школи неповољно оцењују однос државе и друштва према образовању (Графикон 16). Чак 75% испитаника сматра да је у нашој држави образовање на маргини приоритета и да у друштву преовладава негативна слика о школском систему. Такође, 60% испитаника не мисли да у систему вредности српског друштва образовање има важно место. Најнеповољније је оцењен статус наставничке професије у друштву – 90% испитаних просветних радника сматра да ова професија није довољно уважавана.

Графикон 16. Позиција образовања у ширем друштвеном контексту из перспективе просветних радника



Друштвена и политичка нестабилност омета развој образовања

Највећи број испитаника (око 75%) слаже се са тим да друштвена и политичка нестабилност представљају главни проблем у модернизацији образовања и да се, по правилу, у нашој земљи прекидају дотадашње реформе и започињу нове када се промени министар просвете (Графикон 17). С тим је повезан и податак да преко 80% испитаних недостатак јасне стратегије развоја образовања види као један од његових највећих проблема.

Графикон 17. Друштвно-политички контекст у ком се одвијају реформе из перспективе просветних радника



Систем недовољно подстиче просветне раднике

Чак око 90% испитаника се сложило са констатацијом да им административни захтеви одузимају превише времена, као и са тврдњом да се у нашем образовном систему недовољно награђују труд и квалитетан рад (Графикон 18). Када је реч о платама, сваки четврти испитаник се сложио са тврдњом да су плате у просвети прихватљиве, имајући у виду опште стање у друштву. Са тим се не слаже чак више од половине испитаних просветних радника.

Графикон 18. Образовни контекст из перспективе просветних радника (1)

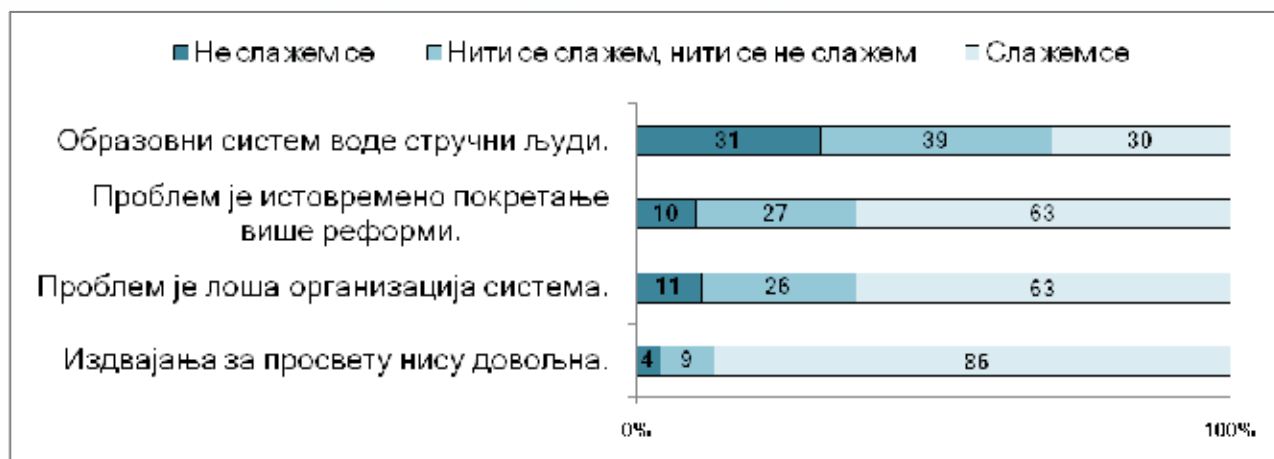


Систем није довољно организован, координисан и финансиран

Велики постотак испитаника (86%) сматра да са финансијама које држава издваја за просвету није реално очекивати значајан напредак у образовном систему. Нешто више од шездесет

процентна испитаника се слаже да проблем српског образовања чини лоша организација и координација система, као и истовремено покретање више реформских иницијатива. На питање о томе да ли образовни систем воде стручни људи, испитаници су равномерно расподелили своје одговоре - по 30% испитаника се слаже и не слаже са тим, док је скоро 40% неодлучно (Графикон 19).

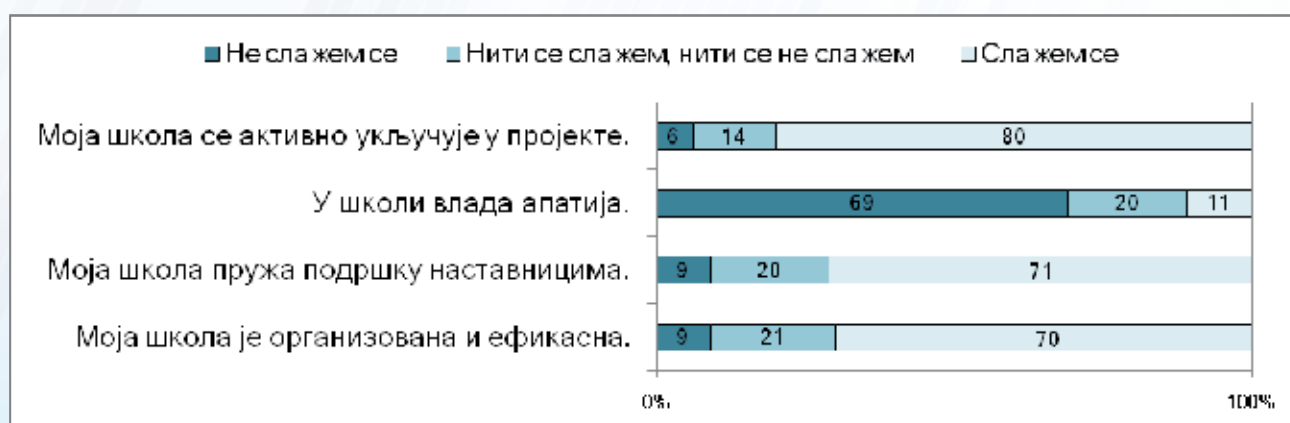
Графикон 19. Образовни контекст из перспективе просветних радника (2)



Наше школе су ефикасне, активне и подржавајуће установе

Иако су испитаници релативно лоше оценили контекст у којем се реформе спроводе, они су се веома позитивно изразили о начину функционисања школе у којој раде. Тако око 70% испитаника опажа своју школу као добро организовану и ефикасну установу, установу која наставницима пружа подршку у раду и развоју. Тек сваки десети испитаник сматра да у његовој школи влада атмосфера незаинтересованости и апатије, а чак 80% сматра да се његова/њена школа активно укључује у развојне пројекте, кад год се за то укаже прилика (Графикон 20).

Графикон 20. Школски контекст из перспективе просветних радника



И поред неповољних искустава са реформама, просветни радници су и даље спремни на промене

Истраживање је показало да већина испитаника (58%) сматра да су очекивања која су имали у вези са реформама изневерена. Међутим, и поред тога, чак 90% испитаника саопштава да је и даље отворено и спремно за активно учешће у образовним променама.

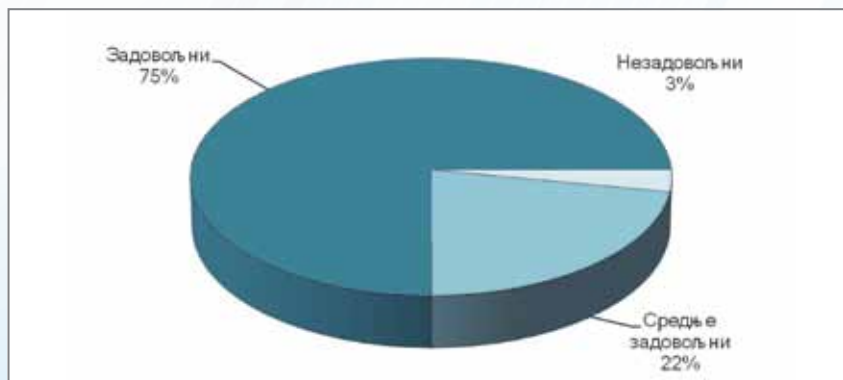
Графикон 21. Очекивања од реформи и спремност на промене



Просветни радници су задовољни својим послом

Испитаници су имали прилику да саопште ниво задовољства својим послом на бројчаној скали од 1 до 9, где је број 1 означавао одговор „уопште нисам задовољан“, а број 9 одговор „у потпуности сам задовољан“. На Графикону 22 је приказана заступљеност испитаника на основу накнадно направљених категорија одговора (незадовољни = одговори 1-3; средње задовољни = одговори 4-6; задовољни = 7-9). Подаци показују да је 75% наших испитаника задовољно својим послом, а само 3% није.

Графикон 22. Задовољство послом просветних радника



▣ ДИСКУСИЈА

Пре него што почнемо детаљно да разматрамо наше налазе, није сувишно да нагласимо следећу чињеницу: образовање је област друштвеног живота у којем учествује велики број актера из различитих улога, тако да они имају и другачија схватања и перспективе образовног процеса. Усмеравајући се у овом извештају на перцепције запослених у школама, не губимо из вида да су веома битни и гласови других актера - пре свега гласови доносилаца одлука, стручњака и других запослених у владином и невладином сектору који се баве образовањем. Експлицирањем мишљења наставника, стручних сарадника и директора желели смо да допринесемо истицању становишта најбројније групе запослених у образовању, односно развијању конструктивног дијалога, који би допринео побољшању квалитета образовања у Србији.

Најпре, читаоцу смо дужни одговоре на три раније постављена истраживачка питања.

- (1) Које специфичне фазе и аспекте циклуса образовних политика су запослени у школама оценили као проблематичне, а које су оценили као позитивне? Просветни радници ниједну фазу образовних политика нису оценили као посебно добро реализовану.
- (2) Које разлике и сличности постоје између три реформе у погледу њиховог стварања, спровођења и вредновања? Стварању, спровођењу и вредновању образовних политика се, судећи по одговорима просветних радника, приступа по сличном обрасцу, без обзира на сам садржај реформи. Ипак, инклузивно образовање је оцењено као реформа која је нешто лошије реализована у пракси.
- (3) Како запослени у школама процењују контекст у којем се одвијају реформе у Србији? Запослени у школама виде друштвени и образовни контекст у коме се реформе одвијају као прилично неповољан, у коме постоје системски проблеми, али они показују и дозу оптимизма.

У тексту који следи истраживачке налазе ћемо подробније објаснити, и то опет кроз четири целине: (1) стварање образовних политика; (2) спровођење образовних политика; (3) вредновање образовних политика и (4) контекст у ком се одвијају образовне политике.

СТВАРАЊЕ ОБРАЗОВНИХ ПОЛИТИКА

Из перспективе запослених у школама, чини се да Министарство просвете и друге надлежне институције нису уложиле довољно напора да испитају и препознају најбитније проблеме у образовању у Србији. Треба се, међутим, подсетити да је Министарство просвете почетком прошле деценије организовало опсежне локалне консултације о предстојећим променама у којима је учествовало преко 20.000 просветних радника - тзв. „Разговори о реформи“, „Ми у реформи“ и сл. (Ковач-Серовић i sar., 2004; Stanković, 2005). Међутим, пре покретања реформе инклузивног образовања није било сличних консултација у овом обиму. Важно питање је како десет година након одржавања овако великог броја локалних консултација о реформи, већина просветних радника нема утисак да су били питани. Неколико могућих одговора може се узети у обзир: сећање на те догађаје је избледело или је негативно обојено другим радним искуствима у претходних десет година; разговори можда нису резултирали жељеним реформама, или је у међувремену запослено много нових наставника који нису учествовали у овим консултацијама. Неусаглашеност ова два податка отвара значајно питање о могућностима партиципативног креирања образовних политика, односно о томе како се могу чути и уважити мишљења просветних радника, а да то буде довољно ефикасно и сврсисходно. Битно је схватити ово питање озбиљно, јер је непостојање заједничког одређења кључних образовних проблема у Србији неповољно за успех реформи, јер ће реформе које надлежни предузимају изгледати наметнуто или мало релевантно особама које те реформе треба да спроводе. То, заправо, значи да наставници, стручни сарадници и директори вероватно неће бити довољно мотивисани да покренуте реформе спроведу у пракси (Haddad, 1994; Teodorović, 2008).

Када се посматрају разлози за покретање реформи, просветни радници сматрају да је Министарство просвете покренуло решавање одређених проблема у образовању, између осталог и због иностраних утицаја. Ово није изненађујуће ако узмемо у обзир чињеницу да је неколико влада од 2000. године желело да приближи Србију Европској Унији и да у образовни систем уведе савремена решења која се већ низ година примењују у европским земљама. Међутим, делимично забрињава чињеница да просветни радници сматрају да су инострани утицаји имали већу тежину за покретање реформи од потреба и жеља наставника, а у случају инклузивног образовања и од стручних разлога. Иако се образовне реформе широм света ређе иницирају као одговор на интерне захтеве у систему, а чешће као одговор на спољашње захтеве - демографске, економске, технолошке и слично (Halasz, 2003), не сме се дозволити да запослени у школама реформе доживе као наметнуте споља, већ као одговор на њихове аутентичне потребе или макар касније интернализоване циљеве. Даље, намеће се закључак да доносиоци одлука нису предузели одговарајуће мере да довољно приближе и објасне реформе просветним радницима да би их они прихватили као властите и, последично, уложили истинске напоре да их спроведу. Без осећања да реформа „припада“ онима који треба да је спроводе у пракси, реформе се спроводе само површно и нису одрживе.

Да просветни радници не доживљавају реформе као своје говори нам и то да су, према њиховом мишљењу, наставници, синдикати и стручна друштва били мање укључени у осмишљавање самих реформских активности од надлежних институција, домаћих експерата и страних консултаната. Овај налаз указује на то да су идеје, искуства и знања просветних радника потенцијално занемарена и маргинализована у целокупном процесу стварања образовних политика. Не само да се тиме умањује њихова психолошка посвећеност реформи, већ и саме реформе губе на квалитету и постају мање применљиве у пракси. Такође, просветни радници мисле и да су постојала адекватнија и реалнија решења за одабране проблеме од оних која су осмислили други актери у образовању. Ова критика реформи додатно указује на то да је, према мишљењу испитаника, требало пажљивије и подробније анализирати опције за решавање датих проблема, како и теорија налаже (Anderson, 2003; Datnow, Hubbard & Mehan, 2002; Haddad, 1994; Pressman & Wildavsky, 1973; Smith & Larimer, 2009).

СПРОВОЂЕЊЕ ОБРАЗОВНИХ ПОЛИТИКА

Након формулисања и усвајања, потребно је да реформе буду припремљене, а затим и спроведене у пракси. Разноврсни механизми се могу користити у те сврхе - обучавање наставника, пружање саветодавне помоћи, примењивање система подстицаја и слично. Према мишљењу просветних радника, ни инклузивно образовање ни стручно усавршавање наставника, нити школско развојно планирање нису били адекватно припремљени за спровођење у пракси. Могуће је да је то делимично допринело „млаком“ пријему реформи у школама. Недовољно посвећивање пажње спровођењу реформи обично води до њиховог неуспеха (Hargreavas, 2010a; Hargreavas, 2010b).

Такође, различите реформе траже различите мере. На пример, понекад треба више контролисати како се образовна политика спроводи, а понекад треба убеђивати актере у њену корисност (Anderson, 2003; McKinsey and company, 2010). Мишљења три различите групе просветних радника, који су извештавали о различитим реформама, указују на то да доносиоци одлука у Србији за спровођење реформи примењују неколико истих механизма на прилично униформан начин. На основу њихових одговора могуће је закључити да је код нас недовољно препозната чињеница да не постоје готови рецепти за спровођење реформи, иако искуства из других земаља указују на то да инструменти за спровођење образовних политика треба да буду осетљиви на контекст, специфичности и циљеве сваке реформе.

Међутим, упркос томе како о овој теми извештавају просветни радници, познато је да је Министарство просвете предвидело одређене специфичне механизме за спровођење реформи (нпр. додатно финансирање школског развојног планирања и инклузивног образовања, као и регионалне тимове за помоћ и ментор школе за инклузивно образовање). Стога можемо да закључимо да упркос настојању да се уваже специфичности реформи приликом њиховог увођења и спровођења, преовлађује доживљај да се реформама приступа на исти начин. Раз-

лог ове неконгруентности између планова и акција Министарства просвете и перцепција просветних радника може бити то да специфични механизми који су били предвиђени као подршка спровођењу реформи нису на адекватан начин заживели у пракси. Чини нам се да је, на пример, за инклузивно образовање, које је захтевнија реформа од других јер доста задире у свакодневну праксу наставника, требало издвојити више ресурса, обезбедити разноврсне инструменте подршке, али и, повести рачуна да се примена тих механизма доследно и ефикасно реализује у пракси.

Ниједан од механизма за спровођење реформи испитаници нису проценили да је посебно добро примењен. Ипак, закони и прописи су оцењени као мање проблематични од обука за запослене. Интересантна је чињеница да су просветни радници у значајној мери прокламовали да би реформе биле боље спроведене ако би постојали механизми њиховог праћења и контроле, као и награђивања и санкционисања. Овај налаз имплицира да би просветни радници у Србији поздравили увођење система подстицаја, али и одговорности за сопствени рад. С обзиром на различиту успешност примене таквих модела у свету, било би веома битно да се, када би се у Србији разматрало увођења већег степена одговорности за сопствени рад, подробно размотри врста и међусобни однос подстицаја и санкционисања. Још неколико ретко коришћених механизма за спровођење реформи у Србији - размена искустава просветних радника кроз умрежавање са колегама или другим школама или путем учешћа на округлим столовима идентификовани су у литератури као они који могу допринети одрживости реформи (Fullan, 2006, 2007). То указује на потребу да доносиоци одлука у Србији детаљно проуче, осмисле и примене разноврсне, компатибилне и ситуационо специфичне комбинације инструмената за спровођење реформи.

Просветни радници нису високо оценили координацију активности и усклађеност захтева и компетентности надлежних институција. Имајући у виду да спровођење образовних реформи представља веома комплексан подухват, јасно је да је од кључне важности да надлежне институције и школе имају развијене и проходне линије комуникације, прецизну поделу послова и одговорности и прагматичан, функционалан и ефикасан начин деловања (Mazmanian & Sabatier, 1983). Без делотворних и добро повезаних институција у врху система, чини се да ће све будуће реформе бити делимично заочене у оквиру тешко проходног система, без обзира на њихове пожељне циљеве или потенцијалну добробит. Дакле, намеће се закључак да би једна од приоритетних реформи заправо могла бити унапређивање функционалности и организације образовног система.

ВРЕДНОВАЊЕ ОБРАЗОВНИХ ПОЛИТИКА

Иако добијени подаци сугеришу да су различити актери у систему пратили спровођење реформи, мишљење просветних радника о томе да ли могу указати надлежнима на проблеме на које наилазе током спровођења реформе и да ли добијају повратне информације о ње-

ном спровођењу и ефектима реформи, упућује на закључак да у нашем образовном систему систем комуникације не функционише најадекватније. Ефикасно отклањање проблема и брзо пружање корисних повратних информација у многоме олакшавају спровођење реформи и тиме повећавају шансе за њихов успех (Mazmanian & Sabatier, 1983).

Успех све три реформе, али посебно реформе инклузивног образовања није повољно оцењен. Међутим, овај налаз треба тумачити у светлу других резултата: да се приличан број испитаника ипак изјашњава да је због реформи променио начин рада на боље, а и да није занемарљив број оних који сматрају да реформе представљају добру основу за будућност. Према томе, може се закључити да су запослени у школама веома свесни недостатака спроведених реформских иницијатива, али су и отворени да препознају потенцијал који оне носе.

КОНТЕКСТ У КОМ СЕ ОДВИЈАЈУ ОБРАЗОВНЕ ПОЛИТИКЕ

Контекст у ком се одвијају образовне реформе може да утиче на то да оне буду веома успешне или да потпуно пропадну (Fullan, 2007; Hargreaves, 2010b; OECD, 2010; McKinsey and company; 2010; Teodorović, 2008). Наши резултати указују на то да однос државе и друштва према образовању није нимало повољан. Просветни радници имају веома изражен утисак да се у ширем друштвеном контексту њихов рад недовољно цени. Овакав однос демотивише и фрустрира наставнике јер имају осећај да су усамљени у свом раду на образовању будућих генерација. Реформе у оваквој атмосфери немају много шанси за успех. Међутим, управо ово треба да буде сигнал надлежним институцијама: уважавање просветних радника и давање јавне подршке њиховом труду морају бити саставни део будућих реформи. Постоје примери из праксе да су овакви напори допринели успеху системских реформи (Levin, 2008).

Политичка нестабилност и, последично, честе промене смера у коме се крећу реформе, као и напуштање старих и започињање нових иницијатива доводе до умора и засићености просветних радника реформама (Hargreaves, 2004). Наставници постају цинични и скептични, што свакако може умањити њихов труд. Недостатак стратегије образовања⁷ додатно доприноси овом осећању, јер запослени у школама не виде како се реформе уклапају међусобно, али и у ширу слику система образовања.

И у оквиру самог образовног система постоје бројне системске препреке које прете да угрозе ове и будуће реформе, без обзира на њихову садржину, циљеве или могућу добробит. Време проведено у административним пословима је, према мишљењу просветних радника, сувишно и, као такво, вероватно им одвлачи енергију и фокус од основног циља образовања - квалитетног подучавања ученика. Веома неповољно процењено издвајање за просвету (од ког су плате

7 Стратегија образовања у Србији је развијана током трајања овог пројекта.

просветних радника виђене само као део), као и неразликовање квалитетног од лошег рада додатно стварају препреке за битнији помак у образовању. Ако просветним радницима преобимна администрација и недостатак ресурса сужавају простор да се посвете учењу и подучавању ученика, а притом и сматрају да друштво не вреднује њихов рад и његове исходе, онда њихова спремност за реформе виси о танком концу унутрашње мотивације (Stanković, 2009). Еминентни стручњаци промовишу системе подстицаја који се могу сажети као „пуно подршке уз одговорност за ученички напредак” (Fullan, 2007), а чини се да је код нас доминантан систем „недовољно подршке без успостављене одговорности”.

Коначно, после прилично неповољне слике о контексту у коме се одвијају реформе, постоји и нада за боље образовање у будућности. Наиме, просветни радници своје школе виде као подржавајуће установе и себе као особе које воле свој посао и спремне су да учествују у будућим реформама. Иако је могуће да се део ових налаза може приписати тенденцији да просветни радници виде у бољем светлу своје најближе радно окружење, ипак је ово оптимистичан сигнал за систем: просветни радници - они од којих спровођење и успех реформи умногоме зависе - имају воље да уз одређене промене и убудуће преузимају значајан терет реформи.

▣ ЗАКЉУЧЦИ И ПРЕПОРУКЕ

Постоји неколико општијих закључака који су изведени на основу досадашње анализе резултата. Они ће бити представљени заједно са препорукама које су намењене доносиоцима одлука у Србији.

ПОТРЕБНО ЈЕ ДА КРЕИРАЊЕ РЕФОРМИ БУДЕ ШТО ПАРТИЦИПАТИВНИЈИ ПРОЦЕС

Реформе би биле успешније ако би доносиоци одлука уложили значајан напор да уведу ефективне механизме путем којих би укључили адекватан број просветних радника у процес идентификације проблема и стварања одговарајућег образовно-политичког решења. Специфично, то би значило да се о проблемима у образовању разговара отворено и да се постигне договор о томе који су најбитнији проблеми у образовању које треба приоритетно решавати. На тај начин, просветни радници би боље прихватили реформе, доживели их као своје, а истовремено би се уважило њихово постојеће практично искуство у настави при развоју нових реформи. С једне стране, то ће знатно побољшати квалитет предложених мера, јер ће оне бити реалистичније и применљивије у пракси. С друге стране, без партиципације запослених у школама знатно се повећава ризик да они промене доживе као наметнуте и/или ирелевантне. То смањује њихову мотивацију да спроводе мере, чиме се шансе за успех промена значајно редукују.

МЕХАНИЗМИМА ЗА СПРОВОЂЕЊЕ РЕФОРМИ ТРЕБА ПОСВЕТИТИ ВИШЕ ПАЖЊЕ

Фаза спровођења реформи у Србији није довољно адекватно осмишљена и припремљена. С једне стране, постојећи механизми за спровођење реформи: обуке, закони и прописи и слично, морали би бити квалитетнији и релевантнији. С друге стране, потребно је размислити и о укључивању других, ређе коришћених механизма попут хоризонталног учења од колега и умрежавања школа, стручне подршке, додатног финансирања и система награђивања и санкционисања.

ПОТРЕБНО ЈЕ УВЕСТИ ПРИНЦИП ОДГОВОРНОСТИ ЗА СОПСТВЕНИ РАД

Просветни радници истичу да је потребно у већој мери пратити и контролисати реформе и да би било пожељно да се уведе систем награђивања и санкционисања наставника како би се осигурао квалитет њиховог рада. Одговорност за сопствени рад је важан механизам осигурања квалитета образовања, па је потребно да се размотре оптимални начини да овај принцип заживи у српском образовном систему.

РЕШАВАЊЕ ФУНКЦИОНАЛНИХ И ОРГАНИЗАЦИОНИХ ПРОБЛЕМА ОБРАЗОВНОГ СИСТЕМА ТРЕБАЛО БИ ДА БУДЕ ПРИОРИТЕТ

Просветни радници у значајној мери осећају да је систем недовољно организован и координисан, да носеће институције немају довољно капацитета за функције које врше, да систем не показује праву бригу о квалитету, већ да је испољава преко сувишне папирологије. Просветне власти би првенствено требало да раде на успостављању ефикасног модела управљања, који би омогућио стабилно и функционално системско окружење, што је неопходно за све засебне реформске иницијативе.

ВРЕДНОВАЊЕ РЕФОРМИ И КОМУНИКАЦИЈУ ИЗМЕЂУ КЉУЧНИХ АКТЕРА ТРЕБАЛО БИ УЧИНИТИ ДЕЛОТВОРНИЈИМ

Потребно је развити обухватан приступ за праћење и вредновање реформи који би омогућио да се подробно испита и анализира који аспекти и детаљи реформи функционишу добро а који не; који је обим проблема; да ли су проблеми суштинске природе или су површни; да ли се проблеми налазе на системском нивоу или локалном нивоу; да ли су проблеми специфични за саму реформу или се јављају због неусаглашености и сударања реформе са другим реформама, организационим структурама или генералним функционисањем система. Помоћ надлежним институцијама у долажењу до оваквих информација представља ефикасан систем

комуникација који би омогућио да запослени у школама извештавају просветне власти о проблемима са којима се суочавају у свом раду. Са друге стране, повратни смер комуникације у овом систему морао би да служи обавештавању запослених у школама о томе на који начин су просветне власти реаговале на уочене проблеме, као и информисању о динамици и успешности покренутих образовних реформи.

УВОЂЕЊЕ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА ПОТРЕБНО ЈЕ ЗНАЧАЈНИЈЕ ПОДРЖАТИ

Просветни радници неповољно оцењују увођење инклузивног образовања и сумњају у његов успех. Иако је негативан став делимично и очекиван код овако радикалне промене која је још увек у својој раној фази, то треба схватити и као озбиљно упозорење. Потребно је да просветне власти испитају узроке тог незадовољства, размотре могућа решења и у сарадњи са запосленима у школи примењују различите механизме којима би се унапређивала имплементација и постизали бољи ефекти инклузивног образовања у нашој земљи.

ПОТРЕБНО ЈЕ НЕГОВАТИ И ПОДРЖАВАТИ СПРЕМНОСТ ЗА РЕФОРМЕ

Насупрот увреженом веровању да је наш систем „уморан од реформи“ ово истраживање је показало да потенцијал за промене код запослених у школама итекако постоји. То не би требало разумети као подстицај за даље увођење нових реформи, већ као околност коју би просветне власти морале да негују и подржавају. Запослене у школама не треба посматрати као инструмент за реализацију образовних политика, већ као професионалце којима треба пружити право (али и обавезу) да, уз одговарајућу подршку, унапређују сопствени рад.



Успех образовних реформи мање зависи од добрих идеја, а више од успостављања ефективних процедура кроз које те идеје могу бити спроведене у различитим контекстима. Наши резултати указују на то да се стварање, спровођење и вредновање реформи у Србији не ослања довољно на теоријска и емпиријска сазнања о циклусу образовних политика и постизању образовних промена. Иако ниједној реформи успех не може бити загарантован, дубља анализа и адекватнија примена постојећих знања у области образовне политике би повећале изгледе да реформе у Србији буду суштински спроведене, мерљиво ефективне и дугорочно одрживе.

▣ ЛИТЕРАТУРА

- Anderson, J. E. (2003). *Public Policymaking: An Introduction*. Boston: Houghton.
- Datnow, A., Hubbard, L. & Mehan, H. (2002). *Extending Educational Reform: from One School to Many*. London: Routledge Falmer Press.
- Elmore, R. (1996). Getting to Scale with Good Educational Practice. *Harvard Educational Review*, Vol. 66, No. 1, 1-26.
- Evans, R. (1993). The Human Face of Reform. *Educational Leadership*, Vol. 51, No. 1, 19-23.
- Evans, R. (1996). *The Human Side of School Change: Reform, Resistance, and the Real-Life Problems of Innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Fullan, M. (2006). *Change Theory: A Force for School Improvement*. Viktorija, Australia: Center for Strategic Education.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). New York: Teachers College.
- Halasz, G. (2003). *Governing School and Education Systems in the Era of Diversity*. A paper prepared for the 21st Session of the Standing Conference of European Ministers of Education on „Intercultural Education: Managing Diversity, Strengthening Democracy“ (Athens, Greece, 10-12 November 2003 - Council of Europe).
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and Exclusive Educational Change: Emotional Responses of Teachers and Implications for Leadership. *School Leadership and Management*, Vol. 24, No. 2, 287-309.
- Hargreaves, A., Halasz, G. & Pont, B. (2007). *School Leadership for Systematic Improvement in Finland: A Case Study Report for the OECD Activity, Improving School Leadership*. Retrieved April 22, 2012 from the World Wide Web <http://www.oecd.org/dataoecd/43/17/39928629.pdf>
- Hargreaves, A. (2010a). Introduction: Ten Years of Change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbooks of Education Vol. 23* (xi-xxi). New York: Springer.
- Hargreaves, A. (2010b). Change from Without: Lessons from Other Countries, Systems and Sectors. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook on Educational Change* (105-117). New York: Springer.
- Inkluzivno obrazovanje: put razvoja. Nacionalni izveštaj Republike Srbije* (2008). Beograd, Republika Srbija: Ministarstvo prosvete.
- Ivić i sar. (2001). *Sveobuhvatna analiza stanja u SRJ*. Beograd: UNICEF.
- Jones, C.O. (1970). *Introduction to the Study of Public Policy*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Kovač-Cerović, T., Grahovac, V., Stanković, D., Vuković, N., Ignjatović, S., Šćepanović, D., Nikolić, G. i Toma, S. (2004). *Kvalitetno obrazovanje za sve: izazovi reforme obrazovanja u Srbiji*. Beograd.
- Kvalitetno obrazovanje za sve: put ka razvijenom društvu* (2002a). Beograd, Republika Srbija: Ministarstvo prosvete i sporta.
- Levin, B. (2008). How to Change 5,000 Schools. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (309-322). New York: Springer.
- Lipsky, M. (1971). Street Level Bureaucracy and the Analysis of Urban Reform. *Urban Affairs Quarterly*, Vol. 6, No. 4, 391-409.
- Mazmanian, D. A. & Sabatier, P. A. (1983). *Implementation and Public Policy*. Glenview, Ill: Scott, Foresman.
- McKinsey and company (2010). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. New York: McKinsey Company.
- OECD (2010). Vignettes on Education Reform: England, Poland and Sweden. In *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States* (221-228). OECD Publishing.
- Porter, R. W. (1995). *Knowledge Utilization and the Process of Policy Formation: Toward a Framework for Africa*. Washington, DC: USAID.
- Pressman, J. L. & Wildavsky, A. (1973). *Implementation*. Los Angeles: University of California Press.

- Smith, K. B. & Larimer, C. (2009). *The Public Policy Theory Primer*. Boulder, CO: Westview Press.
- Stanković, D. (2005). Local/School Level Inputs to National Policy Formation: An Example from Serbia; in S. Kiefer, J. Michalak, A. Sabanci & K. Winter (Eds.): *An Analysis of Educational Policy in a Comparative Educational Perspective* (159-172). Linz, Austria: State College of Teacher Education Linz.
- Stanković, D. (2009). Uključivanje nastavnika u razvoj škole, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 41, Br. 2, 315-330.
- Školsko razvojno planiranje: put ka školi kakvu želimo* (2002). Beograd, Republika Srbija: Ministarstvo prosvete i sporta.
- Teodorović, J. (2008). Why Education Policies Fail: Multiple Streams Model of Policymaking, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 40, Br. 1, 22-36.
- Vujačić, M., Pavlović, J., Stanković, D., Džinović, V. i Đerić, I. (2011). *Predstave o obrazovnim promenama: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

▣ ПРИЛОГ

Списак основних школа које су учествовале у истраживању

ШКОЛА	ШКОЛА
1 ОШ Алекса Шантић Београд, Гроцка	2 ОШ Илија Гарашанин Београд, Гроцка
3 ОШ Десанка Максимовић Београд, Звездара	4 ОШ Деспот Стефан Лазаревић Београд, Звездара
5 ОШ Иван Горан Ковачић Београд, Звездара	6 ОШ Јелена Ћетковић Београд, Звездара
7 ОШ Раде Драинац Београд, Палилула	8 ОШ Никола Тесла Београд, Раковица
9 ОШ Вук Караџић Београд, Чукарица	10 ОШ Павле Савић Београд, Звездара
11 ОШ Уједињене нације Београд, Чукарица	12 ОШ Ђура Даничић Београд, Вождовац
13 ОШ Милан Ђ. Милићевић Београд, Вождовац	14 ОШ Олга Петров Београд, Палилула
15 ОШ Војвода Радомир Путник Београд, Савски Венац	16 ОШ Дринка Павловић Београд, Стари Град
17 ОШ Ратко Митровић Београд, Нови Београд	18 ОШ Кнегиња Милица Београд, Нови Београд
19 ОШ Лаза Костић Београд, Нови Београд	20 ОШ Милан Ракић Београд, Нови Београд
21 ОШ Младост Београд, Нови Београд	22 ОШ Доситеј Обрадовић Омољца
23 ОШ Ђура Јакшић Панчево	24 ОШ Олга Петров Банатски Брестовац
25 ОШ Петар Кочић Београд, Земун	26 ОШ Мајка Југовића Београд, Земун
27 ОШ Горња Варош Београд, Земун	28 ОШ Краљ Александар Први Београд, Нови Београд
29 ОШ Никола Тесла Нови Бановци	30 ОШ Растко Немањић-Свети Сава Нова Пазова
31 ОШ Павле Поповић Вранић	32 ОШ Никола Тесла Винча
33 ОШ Грабовац Грабовац	34 ОШ Посавски партизани Обреновац
35 ОШ Жијица Јовановић Шпанац Бела Црква	36 ОШ Краљ Александар I Карађорђевић Јадранска Лешница

37	ОШ Селе Јовановић Шабац	38	ОШ Доситеј Обрадовић Вољујац
39	ОШ Андра Савчић Ваљево	40	ОШ 22.октобар Бачки Моноштор
41	ОШ Бора Лазић Влашка	42	ОШ Момчило Живојиновић Младеновац
43	ОШ Вук Караџић Стојник	44	ОШ Витановац Витановац
45	ОШ Доситеј Обрадовић Врба	46	ОШ Попински борци Врњачка Бања
47	ОШ Свети Сава Баточина	48	ОШ Драгиша Луковић Шпанац Белошевац
49	ОШ Мирко Јовановић Крагујевац	50	ОШ Трећи крагујевачки батаљон Крагујевац
51	ОШ Васа Стајић Нови Сад	52	ОШ Петефи Шандор Нови Сад
53	ОШ Душан Радовић Нови Сад	54	ОШ Михајло Пупин Ветерник
55	ОШ Десанка Максимовић Футог	56	ОШ Иван Гундулић Нови Сад
57	ОШ Милош Црњански Жабалъ	58	ОШ Двадесет трећи октобар Сремски Карловци
59	ОШ Никола Тесла Нови Сад	60	ОШ Чех Карољ Ада
61	ОШ Двадесети октобар Врбас	62	ОШ Иван Горан Ковачић Суботица
63	ОШ Кизур Иштван Суботица	64	ОШ Жарко Зрењанин Апатин
65	ОШ Иван Горан Ковачић Сента	66	ОШ Мирослав Антић Палић
67	ОШ Иван Милутиновић Суботица	68	ОШ Душан Јерковић Рума
69	ОШ Трива Витасовић Лебарник Лаћарак	70	ОШ Милица Стојадиновић Српкиња Врдник
71	ОШ Вељко Дугошевић Рума	72	ОШ Доситеј Обрадовић Ириг
73	ОШ Двадесет трећи октобар Голубинци	74	ОШ Јован Стерија Поповић Вршац
75	ОШ Младост Вршац	76	ОШ Доситеј Обрадовић Бела Црква
77	ОШ Урош Предић Орловат	78	ОШ Милош Црњански Иланџа

79	ОШ Јован Стерија Поповић Велика Греда	80	ОШ Вук Караџић Бачка Паланка
81	ОШ Моша Пијаде Бачко Ново Село	82	ОШ Милета Протић Товаришево
83	ОШ Бранко Радичевић Шид	84	ОШ Надежда Петровић Велика Плана
85	ОШ Карађорђе Рача	86	ОШ Карађорђе Топола
87	ОШ Академик Радомир Лукић Милошевац	88	ОШ Вук Караџић Чачак
89	ОШ Свети Сава Горњи Милановац	90	ОШ Бранислав Петровић Слатина
91	ОШ Владислав Петковић Дис Заблаће	92	ОШ Десанка Максимовић Горњи Милановац
93	ОШ Никодије Стојановић Татко Прокупље	94	ОШ Девети октобар Прокупље
95	ОШ Ратко Павловић Ћићко Прокупље	96	ОШ Слободан Секулић Ужице
97	ОШ Алекса Дејовић Севојно	98	ОШ Емилија Остојић Пожега
99	ОШ Сава Јовановић Сирогојно Сирогојно	100	ОШ Душан Јерковић Ужице
101	ОШ Горан Остојић Јагодина	102	ОШ Деспот Стефан Високи Деспотовац
103	ОШ Бранко Радичевић Бунар	104	ОШ Стеван Јаковљевић Параћин
105	ОШ Јован Јовановић Змај Крушевац	106	ОШ Доситеј Обрадовић Крушевац
107	ОШ Аца Алексић Александровац	108	ОШ Иво Лола Рибар Александровац
109	ОШ Нада Поповић Крушевац	110	ОШ Вук Караџић Нови Пазар
111	ОШ Братство Нови Пазар	112	ОШ Рифат Бурџевић Тршо Тутин
113	ОШ Јошаница Лукаре	114	ОШ Душан Радовић Ниш
115	ОШ Вук Караџић Пирот	116	ОШ Иван Горан Ковачић НИшка Бања
117	ОШ Добрила Стамболић Сврљиг	118	ОШ Иван Вушовић Ражањ
119	ОШ Коста Стаменковић Лесковац	120	ОШ Васа Пелагић Лесковац

121	ОШ Вожд Карађорђе Лесковац	122	ОШ Осми октобар Власотинце
123	ОШ Бранко Радичевић Брестовац	124	ОШ Славко Златановић Мирошевце
125	ОШ Вук Караџић Тегошница	126	ОШ Бранко Радичевић Врање
127	ОШ Јован Јовановић Змај Врање	128	ОШ Светозар Марковић Врање
129	ОШ Георги Димитров Босилеград	130	ОШ Кнегиња Милица Доњи Рибник
131	ОШ Бранко Радичевић Трговиште	132	ОШ Стојан Новаковић Блаце
133	ОШ Десанка Максимовић Ново Село	134	ОШ Стефан Немања Ниш
135	ОШ Вожд Карађорђе Алексинач	136	ОШ Свети Сава Пирот
137	ОШ Вук Караџић Неготин	138	ОШ Вера Радосављевић Неготин
139	ОШ Момчило Ранковић Рајац	140	ОШ Јован Цвијић Костолац
141	ОШ Свети Сава Смедерево	142	ОШ Живојин Жика Поповић Раброво
143	ОШ Стеван Филиповић Дивци	144	ОШ Здравко Јовановић Пођута
145	ОШ Миле Дубљевић Лајковац	146	ОШ Ђура Јакшић Зајечар
147	ОШ Петар Враголић Љубовија	148	ОШ Рајак Павићевић Бајина Башта
149	ОШ Милосав Стиковић Пријеполје	150	ОШ Михајло Баковић Пријеполје
151	ОШ Милан Вучићевић Зверац Братљево		

