



**ПРЕДСТАВЕ О ОБРАЗОВНИМ ПРОМЕНАМА У СРБИЈИ**  
**Рефлексије о прошлости, визије будућности**

*Издавач*

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА  
11000 Београд • Добрињска 11

*За издавача*

ЈАСМИНА ШЕФЕР

*Лектор*

ЈЕЛЕНА СТЕВАНОВИЋ

*Технички уредник*

ИВАНА ЂЕРИЋ

*Дизајн корица*

ПРЕДРАГ КОЧОВИЋ

*Идејно решење корица*

ИВАНА ЂЕРИЋ

*Програмски прелом и штампа*

*Силоја*  
Ш Т А М П А

ISBN 978-86-7447-095-4

*Тираж*

500

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

**ПРЕДСТАВЕ  
О ОБРАЗОВНИМ  
ПРОМЕНАМА У СРБИЈИ**

**Рефлексије о прошлости,  
визије будућности**

Уредили

*Миља Вујачић, Јелена Павловић,  
Дејан Станковић, Владимир Циновић  
и Ивана Ћерић*

БЕОГРАД  
2011.

# ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

## *Рецензенти*

Проф. др Сулејман Хрњица  
Др Вера Спасеновић  
Др Николета Гутвајн

Ова књига је настала у оквиру Регионалног програма подршке истраживању у области друштвених истраживања на Западном Балкану (RRPP), који води Универзитет у Фрибургу, а финансира Швајцарска агенција за развој и сарадњу (SDC).

Мишљења изнета у овој књизи су искључиво ставови аутора, а не представника Универзитета у Фрибургу.

CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

37.014.3(497.11)"2000/2010"(082)

ПРЕДСТАВЕ о образовним променама у Србији :  
рефлексије о прошлости, визије будућности /  
уредили Миља Вујачић ... [и др.]. - Београд :  
Институт за педагошка истраживања, 2011  
(Београд : Чигоја штампа). - 178 стр. :  
илустр. ; 24 см. - (Библиотека Педагошка  
теорија и пракса ; 30)

Тираж 500. - Стр. 7-8: Предговор / Миља  
Вујачић ... [и др.]. - Напомене и  
библиографске референце уз текст. -  
Библиографија уз сваки рад.

ISBN 978-86-7447-095-4

1. Вујачић, Миља [уредник] [аутор додатног  
текста], 1972-

а) Образовање - Реформа - Србија -  
2000-2010 - Зборници

COBISS.SR-ID 184350476

# САДРЖАЈ

<b>ПРЕДГОВОР</b> .....	7
------------------------	---

## **ПРВИ ДЕО: ПРОЈЕКАТ И МЕТОДОЛОГИЈА СЦЕНАРИЈА**

Рајка Ђевић, Соња Анђелковић и Милица Марушић ПРОЈЕКАТ „ПРЕДСТАВЕ О ОБРАЗОВНИМ ПРОМЕНАМА У СРБИЈИ: РЕФЛЕКСИЈЕ О ПРОШЛОСТИ, ВИЗИЈЕ БУДУЋНОСТИ. ....	11
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Владимир Циновић и Јелена Павловић КВАЛИТАТИВНА МЕТОДОЛОГИЈА СЦЕНАРИЈА: ПОКРЕТАЊЕ СТРАТЕШКИХ ДИЈАЛОГА О ОБРАЗОВАЊУ .....	24
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

## **ДРУГИ ДЕО: РЕФЛЕКСИЈЕ О ПРОШЛОСТИ**

Дејан Станковић ОБРАЗОВНЕ ПРОМЕНЕ У СРБИЈИ (2000-2010) .....	41
-----------------------------------------------------------------	----

Јелена Павловић ПРЕДСТАВЕ О ОБРАЗОВНИМ ПРОМЕНАМА У ПРОШЛОСТИ: ДЕСЕТ ГОДИНА НАШЕГ ЖИВОТА .....	63
-----------------------------------------------------------------------------------------------------	----

**ТРЕЋИ ДЕО:  
ВИЗИЈЕ БУДУЋНОСТИИ ТЕСТИРАЊЕ СЦЕНАРИЈА**

Миља Вујачић и Ивана Ђерић ТЕСТИРАЊЕ СЦЕНАРИЈА 1: ШКОЛА ПО МЕРИ ДЕТЕТА . . . . .	102
Владимир Џиновић и Дејан Станковић ТЕСТИРАЊЕ СЦЕНАРИЈА 2: ШКОЛА КОЈА НЕГУЈЕ ИЗУЗЕТНОСТ . . . . .	121
Ивана Ђерић и Владимир Џиновић ТЕСТИРАЊЕ СЦЕНАРИЈА 3: НАСТАВНИК КАО УГЛЕДНИ ПРОФЕСИОНАЛАЦ. . . . .	139
Јелена Павловић и Миља Вујачић ТЕСТИРАЊЕ СЦЕНАРИЈА 4: ОДГОВОРНО ВОЂЕЊЕ ПРОМЕНА . . . . .	157
<b>ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА . . . . .</b>	<b>171</b>

## ПРЕДГОВОР

Ова књига представља резултат једногодишњег „путовања“ кроз прошлост, садашњост и будућност образовних промена у Србији. „Путовање“ смо назвали *Представе о образовним променама у Србији: рефлексије о прошлости, визије будућности*<sup>\*</sup>. Желели смо критички да сагледамо промене у прошлости, да бисмо боље разумели будућност нашег образовања. На „путовању“ нисмо били сами. У истраживању су учествовали учесници образовних промена – ученици, наставници, родитељи, директори школа, представници школских управа, експерти и доносиоци одлука у образовању. Њихова спремност на сарадњу омогућила нам је да године промена сагледамо очима директних учесника. Зато се захваљујемо свим учесницима у овом истраживачком пројекту на отворености, искрености и спремности да са нама поделе своја искуства.

Књиге не би било ни без *Регионалног програма подршке истраживању у области друштвених истраживања на Западном Балкану (RRPP)*, који води Универзитет у Фрибургу, а финансира Швајцарска агенција за развој и сарадњу. Захваљујући изузетно значајној подршци, успешно смо прошли кроз све фазе нашег „путовања“. Након низа научених лекција, путовање смо привели крају. Оно што смо научили преносимо даље свима који нису равнодушни у вези са будућношћу нашег образовања.

У првом поглављу, под називом *Пројекат Представе о образовним променама у Србији: рефлексије о прошлости, визије будућности*, ауторки Рајке Ћевић, Соње Анђелковић и Милице Марушић, описан је шири контекст пројекта и методолошки избори који су нас водили током реализације пројекта.

---

\* Пројекат су осмислили и реализовали сарадници Института за педагошка истраживања: Миља Вујачић, Јелена Павловић, Дејан Станковић, Владимир Циновић, Ивана Ћерић, Рајка Ћевић, Соња Анђелковић и Милица Марушић.

Поглавље под називом *Квалитативна методологија сценарија: покретање стратешких дијалога о образовању*, аутора Владимира Џиновића и Јелене Павловић, нуди дефиниције сценарија, опис методологије израде сценарија, као и примере њихове употребе у оквиру ОЕСД-овог пројекта *Школовање за будућност*. У поглављу под називом *Образовне промене у Србији (2000-2010)*, аутора Дејана Станковића, описују се кључне реформске иницијативе које су у нашој земљи предузете у периоду 2000-2010. године. Следеће поглавље, *Представе о образовним променама у прошлости: десет година нашег живота*, ауторке Јелене Павловић, представља поглед на реформске иницијативе из угла кључних актера у том процесу. Поглавља која следе представљају резултате тестирања четири сценарија будућности образовања која смо развили у оквиру овог пројекта. Ауторке Миља Вујачић и Ивана Ћерић представљају резултате тестирања првог сценарија, *Школа по мери детета*. Други сценарио, *Школа која негује изузетност*, евалуирали су аутори Владимир Џиновић и Дејан Станковић. Резултати тестирања трећег сценарија, *Наставник као угледни професионалац*, приказани су у поглављу Иване Ћерић и Владимира Џиновића. Најзад, четврти сценарио, *Одговорно вођење промена*, евалуиран је у поглављу Јелене Павловић и Миље Вујачић. У закључним разматрањима нудимо осврт на главне налазе нашег пројекта, као и препоруке за успешније вођење образовних промена у будућности.

Наше „путовање“ у прошлост осветлило је неке од разлога незадовољавајућих ефеката реформских иницијатива у нашој земљи. Развијање и тестирање сценарија омогућило нам је да „отпутујемо“ у будућност и упознамо се са визијама образовних промена из перспективе кључних актера. Надамо се да ће књига подстаћи широк круг читалаца на размишљање о будућности нашег образовања. Ако сви не учествујемо у обликовању жељених будућности образовања у нашој земљи, нико нам не гарантује да ће нас оне тамо заиста и чекати.

Миља Вујачић  
Јелена Павловић  
Дејан Станковић  
Владимир Џиновић  
Ивана Ћерић

---

**ПРВИ ДЕО: ПРОЈЕКАТ  
И МЕТОДОЛОГИЈА СЦЕНАРИЈА**

# ПРОЈЕКАТ „ПРЕДСТАВЕ О ОБРАЗОВНИМ ПРОМЕНАМА У СРБИЈИ: РЕФЛЕКСИЈЕ О ПРОШЛОСТИ, ВИЗИЈЕ БУДУЋНОСТИ“

*Рајка Ђевић, Соња Анђелковић и Милица Марушић*

## Општи контекст истраживања

Као део политичких и друштвених промена које су у Србији покренуте од 2000. године, скоро у свим деловима и на свим нивоима образовног система предузет је низ реформских иницијатива, да би се образовни систем у Србији унапредио и ускладио са савременим европским образовним политикама, усмереним ка испуњењу Лисабонске агенде. Међутим, овај транзициони период у Србији (2000-2010) обележили су дисконтинуитети у области креирања и имплементације образовне политике што је производило различите емоције и ставове међу кључним актерима образовног система. Штавише, наша полазна истраживачка претпоставка била је да је веома нестабилан образовно-политички контекст узроковао смањење опште ефективности реформских иницијатива и да је имао негативан утицај на мотивацију кључних актера и њихов капацитет за успешно учествовање у променама. Пре овог истраживачког пројекта, упркос значају који имају субјективне реалности образовне реформе, било је мало систематских настојања да се оне научно истраже (на пример, Ђуришић-Војановић, 2001; Stanković, 2009). Штавише, мало је домаћих истраживања која у први план стављају ток и ефекте образовних промена које су се одиграле у претходних десет година, тако да се може рећи да нема довољно знања о томе како су српске школе заправо „преживеле“ ове образовне реформе.

Циљ истраживачког пројекта *Представе о образовним променама у Србији: рефлексije о прошлости, визије будућности* био је да пружи критичко разумевање процеса образовне реформе у Србији из перспективе кључних актера (ученика,

родитеља, наставника, директора, креатора политика и образовних експерата). Наш поглед је био усмерен у прошлост, али и у будућност, тако да су се два основна питања у овом пројекту односила на то како кључни актери доживљавају образовне промене које су инициране у годинама транзиције (2000-2010), као и на то какве су њихове визије будућности образовних промена у Србији.

### Теоријски оквир истраживања

У последњих неколико деценија, истраживачи из различитих научних дисциплина показују повећано интересовање за проучавање промена, вероватно због тога што су промене у тој мери постале присутне у свим сферама живота, да су добиле статус једног од дефинишућих обележја модерног доба. Повећано је интересовање и за проучавање образовних промена, које су традиционално биле разматране у оквиру *модела техничке рационалности* (Schön, 2002). Овај модел почива на претпоставци да успех реформи превасходно зависи од квалитета планирања и различитих менаџерских техника контроле процеса. После неколико деценија проучавања, знања о променама и факторима који утичу на њих су значајно већа за разумевање и управљање, а често су и неуспешне. Због тога је прихватљив став да још много тога тек треба да научимо о образовним променама, а можда највише о њиховој „људској страни“ (Evans, 1996), такође права промена подразумева губитак, анксиозност, амбивалентност и борбу (Marris, 1975); представља изазов нашој компетентности, ствара конфузију и конфликт (Evans, 1996); није лака, јер тешко видимо могућности за промену, тешко је покрећемо и још теже доводимо до краја (Black & Gregersen, 2003). Нови дискурси о образовним променама, такође, указују на неминовност и комплексност жељене промене, као и на њено „кокетирање“ са хаосом, а посебно на значај субјективних реалности и заједничких значења (Senge, 1990; Evans, 1996; Fullan, 2001; Hargreaves, 2004). У складу са тим, перцепције кључних актера реформских иницијатива постале су значајан предмет проучавања у бројним земљама (Page & Page, 1990; Gallagher *et al.*, 1995; Barrett, 2003; Leite, 2004; Flash Eurobarometer

192 - The Gallup Organization, 2007; Tanabe, 2009). Ова линија истраживања личних и друштвених значења образовних промена пружила је веома значајне податке о томе како је могуће реформске иницијативе осмислити на партиципативнијим основама.

### Истраживачка стратегија

Истраживање перцепција образовних реформи може под-разумевати различите методолошке изборе. Један од корисних методолошких приступа јесте квалитативна методологија сценарија (OECD, 2006). Размишљање оријентисано ка будућности и истраживања која почивају на методологији сценарија препознати су у литератури као значајна оруђа за подстицање рефлексије о образовним променама (Facer & Sandford, 2010; OECD, 2006; Miller, 2003; Schuttenberg & Eisenbeg, 1979). Сценарији се могу дефинисати као „конзистентни и кохерентни описи алтернативних хипотетичких будућности, које одражавају различите перспективе прошлости, садашњости и будућности и могу да служе као основа за акцију“ (Van Notten, 2006:70). За разлику од квантитативних приступа, методологија сценарија не користи се за предвиђање будућности, већ за њено обликовање (OECD, 2006). Методологија сценарија коришћена је, на пример, за изграђивање лидерских капацитета у Енглеској (Creasy & Harris, 2006), за увођење образовних иновација у Холандији (Heijmans *et al.*, 2006), као и за развијање визија образовних система у Канади (Gauvin, 2006).

*Истраживачка питања и циљеви пројекта.* Циљ овог истраживачког пројекта био је разумевање промена на нивоу основног образовања у Србији из перспективе кључних актера образовања. У студији су истражене рефлексије кључних актера о образовним променама у прошлости, као и њихове визије будућности. Другим речима, ово истраживање настало је као покушај да се одговори на следећа питања: (1) *како кључни актери перципирају прошле и будуће образовне промене;* (2) *који су могући сценарији будућности образовних промена у нашој земљи;* (3) *како кључни актери перципирају ове сценарије будућности образовања.*

*Произвођење података.* Партиципативна квалитативна методологија сценарија коришћена је у циљу стварања увида у представе кључних актера о образовним променама. Пројекат се састојао из три фазе. У првој фази пројекта, кроз полуструктурисане интервјуе и фокус групе, истраживане су представе кључних актера о образовним променама у прошлости, као и њихове потребе за променама у будућности. Резултати добијени током ове фазе истраживања коришћени су за развијање сценарија о будућности образовног система у другој фази. У трећој фази пројекта, сценарији су евалуирани у разговору са кључним актерима (Табела 1).

Табела 1: Фазе пројекта

	Циљеви	Произвођење података
<b>ФАЗА 1</b>	Рефлексије о променама у прошлости и припрема материјала за развој сценарија будућних промена.	Фокус групе у којима учествују директори, наставници, родитељи и ученици. Интервјуи са доносиоцима одлука, представницима школских управа и експертима у области образовања.
<b>ФАЗА 2</b>	Развој сценарија будућних промена	Консултације са доносиоцима одлука у области образовања.
<b>ФАЗА 3</b>	Евалуација сценарија	Фокус групе са директорима, наставницима и родитељима. Интервјуи са креаторима политика и експертима у области образовања.

*Учесници у истраживању.* У истраживању су учествовали кључни актери из различитих институција образовног система (основне школе, Министарство просвете, Национални просветни савет, Покрајински секретаријат за образовање, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Завод за унапређивање образовања и васпитања, Филозофски факултет

у Београду, Учитељски факултет у Београду, Институт за педагошка истраживања, Институт за психологију). Током прве фазе пројекта спровели смо девет фокус група са ученицима, наставницима и родитељима из три основне школе у Србији (Београд, Нови Сад и Краљево). Такође, интервјуисали смо директоре ових основних школа и 15 стручњака од којих је одређен број директно укључен у креирање националне образовне политике. У другој фази пројекта, развили смо четири сценарија будућег развоја образовног система, у консултацијама са креаторима образовне политике у Србији. Најзад, у трећој фази спровели смо шест фокус група са наставницима и родитељима из три исте основне школе, које су обухваћене и у првој фази пројекта, три интервјуа са директорима тих школа, као и 10 интервјуа са стручњацима од којих су неки директно укључени у креирање националне образовне политике. Ученици нису учествовали у трећој фази евалуације сценарија, због комплексности задатака и анализе која је захтевана од учесника током ове фазе. На овај начин, током реализације пројекта спроведено је укупно 15 фокус група и 34 интервјуа.

*Анализа података.* Сви аудио подаци, произведени у разговору са кључним актерима, у потпуности су транскрибовани. Транскрипти су најпре анализирани применом отвореног кодирања, које је подразумевало сегментирање података на иницијалне кодове. Ова фаза кодирања изведена је колаборативно у ротираним групама од два до три члана истраживачког тима, како би се избегла пристрасност и постигао консензус у вези са значењем података. Након иницијалног кодирања, трагали смо за општијим и ширим темама око којих смо груписали иницијалне кодове. Сам садржај анализе разликовао се у свим фазама пројекта.

Током анализе представа учесника о образовним променама у прошлости и будућности, трагали смо за квалитативним обрасцима, као што су главне метафоре и опажени индикатори промена, приоритетне области и исходи, покретачи и препреке на путу ка променама, кључни агенси промена и узајамне перцепције кључних актера (Прилог 1). Општи индикатори ефективног управљања (стабилност, одговорност, репонзивност, транспарентност, једноставност и ефикасност) коришћени су са циљем да рефлексије о променама у прошлости и визије будућности ставе у шири оквир.

Подаци прикупљени током консултација са доносиоцима одлука односили су се на релевантност и информативност осмишљених сценарија за процес доношења одлука и креирање образовних политика, као и на општу процену допадљивости и изводљивости ових сценарија (Прилог 2).

Током евалуације сценарија, у трећој фази пројекта, анализа података била је усмерена на неколико основних тема: (1) допадљивост сценарија; (2) изводљивост сценарија; (3) импликације различитих сценарија; (4) перцепције предуслова, препрека и агенса промене у процесу имплементације сценарија; (5) поређење различитих сценарија (Прилог 3). Допадљивост и изводљивост сценарија су процењиване на скалама од 0 до 100, а подаци добијени на овај начин квантификовани су израчунавањем просечних вредности на ове две димензије (Прилог 4). Примена ове једноставне квантификације омогућила је стицање увида у глобалне оцене четири сценарија из перспективе различитих актера.

*Релевантност и значај пројекта.* Истраживање представља кључних актера о образовним променама у прошлости и пожељним правцима у будућности, омогућило нам је да разумемо различите реалности које је потребно узети у обзир приликом осмишљавања и вођења процеса промена. Научни значај овог истраживачког пројекта је двострук: (1) отварање нове истраживачке области која се бави проучавањем субјективних реалности процеса промена; (2) увођење сценарија као методолошке иновације у област истраживања образовања. Када је реч о друштвеном значају овог истраживања, надамо се да ће резултати до којих смо дошли наћи свој пут до креатора политика и утицати на будућност образовних промена у Србији. Иако су подаци добијени овим истраживањем ограничени на Србију, може се претпоставити да ће бити релевантни и за државе у региону, с обзиром на сличности у образовним системима и покренутим променама. Верујемо да ће ово истраживање подстаћи антиципаторно мишљење, стратешки дијалог и допринети унапређивању процеса доношења одлука у образовању.

*Коришћена литература*

- Barrett, E.J. (2003): Evaluating educational reform: students' views of their charter school experience, *The Journal for Educational Research*, Vol. 96, No. 6, 351-358.
- Black, S.J. & H.B. Gregersen (2003): *Leading strategic change: breaking thorough the brain barrier*. New Jersey: Prentice Hall.
- Creasy, J. & S. Harris (2006): England: using scenarios to build capacity for leadership; in OECD, *Think scenarios, rethink education* (123-133). Centre for Educational Research and Innovation.
- Đurišić-Bojanović, M. (2001): Stavovi nastavnika prema problemima u nastavi, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Br. 33 (377-388). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Evans, R. (1996): *The human side of school change: reform, resistance, and the real-life problems of innovation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Facer, K. & R. Sandford (2010): The next 25 years: future scenarios and future directions for education and technology, *Journal of Computer Assisted Learning*, Vol. 26, No. 1, 74-93.
- Flash Eurobarometer 192 – The Gallup Organization (2007): *Perceptions of higher education reforms: survey among teaching professionals in higher education institutions, in the 27 Member States, and Croatia, Iceland, Norway and Turkey*. Available at [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/flash/fl198\\_sum\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl198_sum_en.pdf).
- Fullan, M. (2001): *The new meaning of educational change 3rd Edition*. New York: Teachers College Press.
- Gallagher, J., M.R. Coleman & S. Nelson (1995): Perceptions of educational reform by educators representing Middle schools, cooperative learning and gifted education, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 39, No. 2, 66-75.
- Gauvin, M. (2006): Ontario: the vision 2020 initiative; in OECD, *Think scenarios, rethink education* (167-183). Centre for Educational Research and Innovation.
- Hargreaves, A. (2004): Inclusive and exclusive educational change: emotional response of teachers and implications for leadership, *School Leadership & Management*, Vol. 24, No. 2, 287-309.
- Heijmans, J. (2006): The Netherlands: futures thinking in education, school organisation, and leadership; in OECD: *Think scenarios, rethink education* (167-183). Centre for Educational Research and Innovation.

- Kovač-Cerović, T., V. Grahovac, D. Stanković, N. Vuković, S. Ignjatović, D. Šćepanović, G. Nikolić & S. Toma (2004): *Kvalitetno obrazovanje za sve: izazovi reforme obrazovanja u Srbiji*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta.
- Leite, F.C. (2004): Educational reform as innovation: a qualitative study on the perceptions of Brazilian agricultural school teachers, *The Journal of Agricultural Education and Extension*, Vol.10, No. 4, 171-179.
- Marris, P. (1975): *Loss and change*. New York: Anchor Press/Doubleday.
- Miller, R. (2003): *The future of tertiary education sector: scenarios for a learning society*. Prepared for the OECD/Japanese Seminar on the Future of Universities, Tokyo, December 11-12, 2003.
- OECD (2006): *Think scenarios, rethink education*. Centre for Educational Research and Innovation.
- Page, F. & J. Page (1990): Perceptions of the teaching profession and educational reform: comparisons of laboratory school teachers, state teachers of the year and teachers in Southeast Georgia. *Paper presented to the National Association of Laboratory Schools* (Chicago, IL, February 21-24, 1990).
- Schön, D. (2002): From technical rationality to reflection-in-action; in R. Harrison, F. Reeve, A. Hanson & J. Clarke (eds.): *Supporting lifelong learning: volume one, perspectives on learning*. Routledge: LondonFullan.
- Senge, P. (1990): *The fifth discipline*. New York: Doubleday.
- Stanković, D. (2009): Uključivanje nastavnika u razvoj škole, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 42, Br. 2 (315-330). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Tanabe, S. (2009): Educational reform in Japan: ways towards quality, *International Conference Proceedings*, Brdo pri Kranju, Slovenia, 8-12 April 2000, College of Management in Koper.
- Van der Wende, M. (2007): Internationalization of higher education in the OECD countries: challenges and opportunities for the coming decade, *Journal of studies in international education*, Vol. 11, Br. 3-4, 274-289.
- Van Notten, P. (2006): Scenario development: a typology of approaches; in OECD: *Think scenarios, rethink education* (69-93). Centre for Educational Research and Innovation.

*Прилог 1: Водич за фокус групе са наставницима  
(прва фаза истраживања)*

На основу водича за наставнике сачињене су модификоване верзије водича за фокус групе са родитељима и ученицима, као и интервјуи који су обављени током прве фазе пројекта.

## ТЕМЕ

**Опште информације за учеснике** (дозвола за снимање, подстицање на слободно изражавање мишљења током фокус групе; кратак опис пројекта, представљање модератора и учесника).

### Уводна активност

Којим речима бисте описали стање у нашем образовању? Шта вам падне на памет када кажемо „промене у образовању“?

### Перцепције образовних промена у прошлости

#### *Мапирање садржаја промена*

- Наведите конкретне примере промена које сте учили у пракси у протеклих 10 година. Зашто су ти догађаји које сте поменули важни Вама или Вашој школи? (Инструкција модератору: на табли или на великом папиру забележити њихове одговоре).
- Прављење мапе промена у периоду од 2000-2010. године на нивоу целе групе. Уцртати кључне догађаје, временске успоне и падове, актере. (Инструкција модератору: на почетку рећи да имају око 20 минута за прављење мапе).
- Каква су Ваша искуства у вези са наведеним променама које су уцртане на мапи? У којим областима није било промена, а требало је да буде? Зашто? У којим областима је дошло до промена, а није требало да дође?
- Учесници издвајају три најважније промене.

#### *Мапирање процеса промена*

- Да ли су те промене биле позитивне или негативне? Шта је у том процесу било најтеже и зашто? Које су биле главне препреке променама? Шта је највише доприносило променама и зашто?
- Како је био вођен процес од стране Министарства (организација, информисаност, припрема, обука, временска организација, транспарентност, стабилност, једноставост, флексибилност, ефикасност)?

*Узајамне перцепције кључних актера у прошлости*

- (Инструкција модератору: у табелу 2x5 уписујемо коментаре наставника: како су видели себе у том процесу, како родитеље, како ученике, како Министарство, а како директоре?)

*Поруке доносиоцима одлука*

- (Инструкција модератору: свако од учесника наводи по једну поруку за будућност доносиоцима одлука.)

*Визије будућих промена*

- Замислите да долазите у школу након десет година и да је у међувремену све у нашој земљи и у самој школи текло набоље. Како бисте волели да изгледа школа? Како изгледа час? А како се ви осећате на крају радног дана?
- Које су то области у којима очекујете да ће се десити промене у наредном периоду? Које промене бисте Ви волели да се догоде? Зашто је важно да се те промене догоде? Шта је најургентније да се промени у образовању?

*Прављење мапе будућих промена*

- Када бисте Ви били у прилици да правите сценарио будућих промена у наредних 10 година, шта би биле кључне промене у нашем образовном систему – назначите кључне области и конкретне промене које бисте желели да се догоде у оквиру нашег образовног система водећи рачуна о реалним могућностима, шта је могуће да се догоди (кључни догађаји, временски оквир, актери). Водите рачуна и о томе да наведете шта бисте задржали од постојећег, традиционалног. (Инструкција модератору: кратак разговор о мапи, шта је наведено на њој).
- Које су Вам компетенције потребне за будуће промене?
- Како видите себе и своје улоге у тим променама? Шта бисте сада урадили што нисте урадили током претходних промена?

*Узајамне перцепције кључних актера у будућности*

- (Инструкција модератору: у табелу 2x5 уписујемо коментаре наставника: како виде себе и своју улогу у том процесу, како родитеље, како ученике, а како Министарство.)
- Ко треба да иницира те промене, ко је најодговорнији? Од кога очекујете подршку? Како би требало да изгледа сарадња у оквиру колектива? А како би требало да изгледа сарадња школе и локалне заједнице (али не само са родитељима)?

- Шта су подстицаји а шта препреке будућних промена?
- Шта би Вас лично мотивисало за промене у будућности, а шта би могло да Вас демотивише? Када би се промене спровеле, какви би били ефекти тих промена (краткорочни и дугорочни).
- Шта би те промене Вама лично значиле и промениле у Вашем животу?

**Молимо Вас да формулишете препоруке за доносиоце одлука**

*Прилог 2: Питања за консултације са доносиоцима одлука  
(друга фаза истраживања)*

## ПИТАЊА

### **Релевантност и информативност сценарија**

- Колико су сценарији релевантни за доношење одлука (у складу са трендовима, приоритетима)? На који начин их учинити релевантнијим? Да ли су неке друге теме биле релевантније?
- Шта је оно што желите да сазнате на основу тестирања ових сценарија? Како их учинити информативнијим? Како их у већој мери повезати са одлукама које треба донети у будућности?

### **Пожељност и изводљивост сценарија**

- Да ли су ово пожељне будућности?
- Колико су изводљиве ове будућности? Како ће образовање највероватније изгледати у будућности?

*Прилог 3: Водич за евалуацију сценарија  
(трећа фаза пројекта)*

**ПИТАЊА**

**Упутство за учеснике**

**Општа оцена сценарија**

*(Модератори читају, а учесници прате текст са папира.)*

Молимо Вас да на папиру запишете следеће.

- Оцену допадљивости/пожељности сценарија од 0 до 100. У којој мери Вам се овај сценарио допада?
- Оцену изводљивости сценарија од 0 до 100. У којој мери сматрате да је овај сценарио изводљив/остварив?

Образложите своје одговоре.

**Оцена сценарија према елементима**

- Који елементи сценарија су, према Вашем мишљењу, позитивни? Зашто?
- Који елементи су, према Вашем мишљењу, негативни? Зашто?

**Импликације сценарија**

- Замислите да се овај сценарио остварио. Какви би, према Вашем мишљењу, били ефекти овог сценарија када би се он остварио у пракси? До чега би овај сценарио довео?
- Какве би биле улоге различитих актера (наставника, родитеља, ученика, директора ...) када би се овај сценарио остварио?
- Дали би овај сценарио имао највећи потенцијал за унапређивање квалитета образовања? Доступности? Иновативности?
- У чијем интересу би било остваривање овог сценарија? Да ли би било у Вашем интересу? Зашто?

**Перцепција услова и препрека**

- Од чега, према Вашем мишљењу, зависи да ли ће се овај сценарио остварити? Шта су предуслови за његово остваривање? У ком временском периоду је остварљив овај сценарио?
- Ко је одговоран за остваривање овог сценарија? На који начин је одговорност подељена између различитих учесника образовног процеса (наставника, родитеља, ученика, Министарства, директора, школских управа, експерата, истраживача ...)
- Које су основне препреке за остваривање овог сценарија? Зашто?

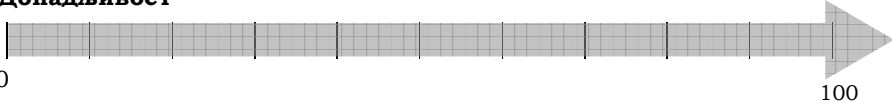

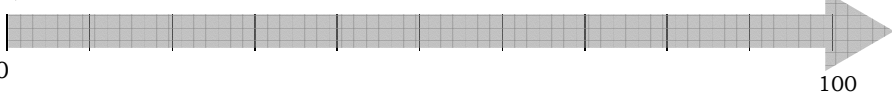



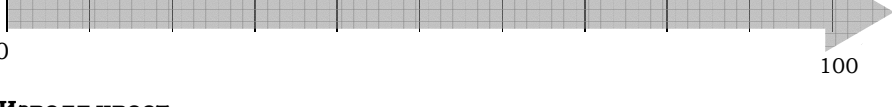
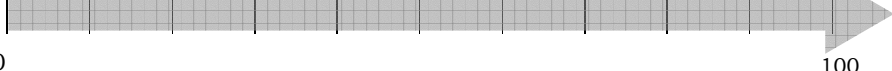
**Предлози за унапређивање сценарија**

- Да ли имате неке предлоге за унапређивање овог сценарија? Које? Зашто?

**Поређење сценарија**

- Који од понуђених сценарија Вам се највише допада? Који Вам се најмање допада? Зашто?
- Како ће, према Вашем мишљењу, образовање заиста изгледати? Који сценарио је томе најближи/који је највероватнији? Који је најудаљенији од тога?

*Прилог 4: Евалуациони лист за процену допадљивости  
и изводљивости сценарија*

<b>ШКОЛА ПО МЕРИ ДЕТЕТА</b>	
<b>Допадљивост</b>	
<b>Изводљивост</b>	
<b>ШКОЛА КОЈА НЕГУЈЕ ИЗУЗЕТНОСТ</b>	
<b>Допадљивост</b>	
<b>Изводљивост</b>	
<b>НАСТАВНИК КАО УГЛЕДНИ ПРОФЕСИОНАЛАЦ</b>	
<b>Допадљивост</b>	
<b>Изводљивост</b>	
<b>ОДГОВОРНО ВОЂЕЊЕ ПРОМЕНА</b>	
<b>Допадљивост</b>	
<b>Изводљивост</b>	

# КВАЛИТАТИВНА МЕТОДОЛОГИЈА СЦЕНАРИЈА: ПОКРЕТАЊЕ СТРАТЕШКИХ ДИЈАЛОГА О ОБРАЗОВАЊУ

*Владимир Џиновић и Јелена Павловић*

*Дизајнирање сценарија је  
попут прављења „мапе“.  
(Saussois, 2006)*

Брзе и честе промене постале су саставни део савремених друштава. Све је већа брзина људске способности да трансформишу себе и своје окружење, што се у литератури назива *онтолошком акцелерацијом* (Kelly, 1955; Pavlović & Stojnov, 2011). Такође, идеје о *губитаку стабилних држава* (Schön, 1973) и *друштву учења* (European Commission, 2000) указују да у савременом друштву не можемо више да рачунамо на стабилност, јер се суочавамо са неизбежним процесом континуиране трансформације друштва и свих институција. У оваквим друштвима потребне су брзе антиципаторне реакције и брзи начини делања и управљања.

Брзе промене у друштву захтевају да се образовање, такође, брзо мења. Када је реч о образовању, питање није да ли су промене потребне, већ *које су промене потребне* (Snoek, 2003). Одговор на ово питање подразумева да се као референтна тачка не узима садашњост или прошлост, већ *будућност* образовања. Уколико образовање буде наставило да „пројектује“ прошлост све више ће заостајати за савременим трендовима у друштву, што је најочигледније у економској сфери живота.

Као што је менаџер Боинга једном приликом рекао: „Тренутно имате тридесет малих радника који улазе у собу, седе у редовима, слушају наредбе шефа и не могу да комуницирају једни са другима. Такав модел можете да видите још само у школи“ (Snoek, 2003: 11).

Да би се образовање прилагодило брзом темпу живота у савременом друштву, потребне су нове методологије истраживања и креирања политика, које су усмерене на будућност.

## Студије будућности

Студије будућности представљају релативно нову констелацију дисциплина које се баве проучавањем утицаја светских трендова и развијањем визија будућности (Peters, 2003). За разлику од истраживачких приступа који имају за циљ предвиђање, студије будућности почињу на претпоставци да се будућност заправо не може предвидети, јер зависи од избора за које се опредељујемо у садашњости (Miller, 2006). Стога је циљ студија будућности разматрање знатно ширег скупа *могућих будућности*. Кроз проучавање садашњости, ове студије анализирају какви су изгледи да се промене догоде у будућности. Студије будућности осветљавају политике, стратегије и акције које могу допринети остваривању пожељних будућности. На овај начин, студије будућности проширују наше разумевање развојних могућности и подстичу стратешке дијалоге. Један од најутицајнијих облика студија будућности јесте *методологија сценарија*.

### Шта је методологија сценарија?

Методологија сценарија настала је током Другог светског рата за потребе стратешког планирања војске, да би током шездесетих и седамдесетих година постала део процедура корпоративног планирања бројних компанија (Saussois, 2006). Ова методологија је у највећој мери развијана у оквиру приватног сектора, као оруђе дугорочног планирања и разматрања могућих и пожељних будућности. Током последњих деценија, методологија сценарија препозната је и као корисно средство за унапређивање процеса доношења одлука у различитим гранама јавног сектора.

У литератури се сценарији дефинишу као „наративи који описују могуће будућности и различите путање које до њих воде“ (Peters, 2003: 44). Детаљније карактеристике сценарија, које се такође наводе у литератури, јесу њихова хипотетичност, кохерентност, унутрашња конзистентност и дескриптивност. У складу са овим карактеристикама, сценарији се дефинишу као „конзистентни и кохерентни описи алтернативних хипотетичких будућности које одражавају различита виђења прошлости, садашњости и развоја у будућности и који могу служити као основа за акцију“ (Van Notten, 2006: 70). Такође, у литератури се разликују позитивни и негативни сценарији, у зависности од

тога да ли се односе на осмишљавање пожељних или непожељних верзија будућности (Ogilvy, 2006). Негативни сценарији сматрају се лакшим за осмишљавање, јер не захтевају да се пронађу боља решења од постојећих, док позитивни сценарији подразумевају осмишљавање нових реалности. Поред тога, постоји ризик да се позитивни сценарији одбаце, јер су превише оптимистичне или утопијске верзије будућности.

Идеја која лежи у основи методологије сценарија јесте бављење будућношћу у садашњости, како бисмо се што боље припремили за оно што долази. Важно је истаћи да сценарији нису предикције. Они подразумевају замишљање будућности, тестирање могућих будућности и постављање питања *шта би било када би се оне оствариле*. Стога се наводи да методологија сценарија представља имагинативно учење (Peters, 2003). Иако методологија сценарија не пружа прецизне податке о вероватноћама појединих исхода, њом се подстиче значајан степен отворености, проактивности и флексибилности у односу на будућност.

### **Чему служи методологија сценарија?**

Методологија сценарија препозната је у литератури као корисно средство за подстицање антиципаторног мишљења, покретање стратешких дијалога и унапређивање процеса доношења одлука о правцима развоја у одређеним областима друштва (Chermack *et al.*, 2006; Ogilvy, 2006; Peters, 2003; Van der Heijden, 2005). Према циљевима, најчешће се разликују два типа сценарија (Van Notten, 2006): (1) *сценарији оријентисани на процес*; (2) *сценарији оријентисани на производ*. Циљ сценарија оријентисаних на процес је подстицање учења и креативног мишљења. У њима је процес израде сценарија подједнако важан као и производ. Осмишљавање будућности у процесно оријентисаним сценаријима може имати за циљ преиспитивање доминантних менталних модела и образаца мишљења. Циљ сценарија оријентисаних на производ могу бити идентификација трендова, као и развој или тестирање политика. Ови сценарији могу садржати конкретне препоруке за доносиоце одлука о правцима деловања у будућности.

Једна од главних користи примене методологије сценарија састоји се у укључивању актера у процес јавног разговора о будућим правцима развоја у некој области. Пошто су сценарији

дивергентни и представљају „само приче“, ова методологија може подстаћи изражавање веома различитих мишљења. Методологија сценарија омогућује партиципацију у процесу рефлексије о променама које се дешавају, или ће се дешавати у различитим областима друштвеног живота. Њоме се појашњавају визије будућности и путеви ка жељеним правцима развоја. Као средством за покретање стратешких дијалога, сценаријима не предвиђамо, већ обликујемо будућност (Ogilvy, 2006).

### Методологија израде сценарија

У досадашњој употреби методологије сценарија, развијени су различити приступи у изради и анализи сценарија. Ови приступи су настали као резултат потребе да методологија сценарија буде прилагођена бројним контекстима примене и специфичним потребама наручилаца сценарија. Наиме, сценарио се показао као корисно средство како за антициповање кључних економских и финансијских трендова, тако и за анализу последица глобалних климатских и еколошких промена, али и за креирање образовних и културних политика (Godet & Roubelat, 1996; OECD, 2006). Различите области у којима је сценарио пронашао своју примену подразумевају разлике у циљевима анализе, у нивоу општости тема које сценарио обухвата, природи података на којима се анализа заснива, као и у временском интервалу који се настоји предвидети сценаријем. Међутим, могуће је идентификовати и описати „основни модел“ израде сценарија, који је заједнички за различите приступе. Структура „основног модела“ сценарија укључује следеће кораке (Godet & Roubelat, 1996; OECD, 2006; Snoek, 2003; van der Heijden, 2005):

- (1) *одређивање теме или кључног питања за анализу;*
- (2) *идентификовање главних трендова и извора промене;*
- (3) *обликовање сценарија и*
- (4) *евалуацију сценарија и израду акционог плана.*

У првом кораку израде сценарија најзначајнији задатак је дефинисање теме или питања на које би сценарији требало да понуде одговор. Истраживачко питање у великој мери зависи од циља израде сценарија. На пример, уколико је циљ сценарија подстицање дивергентних праваца развоја образовања, питање за сценарије може бити: „Како изгледа школа будућности?“ Уко-

лико је циљ израде сценарија анализа правца у коме се постојећи образовни систем креће, питање за сценарије може гласити: „Ком сценарију је постојећи образовни систем најближи?“ (OECD, 2006). Такође, за одређивање кључног питања од пресудне важности је и дефинисање нивоа на који ће се анализа усмерити. На пример, када су у питању економски сценарији, неопходно је одредити да ли се односе на ниво целокупне привредне области, корпоративни ниво или ниво одређеног предузећа. У случају сценарија у образовању, потребно је изабрати да ли се ови сценарији тичу креирања политике на нивоу образовног система, локалне образовне политике или на нивоу конкретне школе. Поред дефинисања циља и нивоа анализе, значајна одлука, коју је потребно донети у првом кораку, јесте временски период на који се сценарији односе. Иако су могући краткорочни сценарији (период од годину до пет година), већина сценарија се израђује за период, углавном, од десет до двадесет година (Snock, 2003). Наиме, овај период представља довољну временску удаљеност, за коју је оправдано „предвиђати“ будућност, али и довољан интервал у коме главни трендови у сценаријима могу да дођу до пуног изражаја. Антициповање процеса, који се односе на период дужи од двадесет година у будућности, више је у домену спекулација и футуристичких имагинација, него разраде могућих праваца развоја над којима имамо контролу.

Како ће бити формулисано истраживачко питање, али и како ће изгледати даља процедура израде сценарија, зависи и од извора података за анализу. Најчешћи извор података у „основном моделу“, када се користи у области економије, технологије и природних наука, јесу одговарајући теоријски и математички модели, засновани на квантитативним подацима (OECD, 2006). Квантитативни приступи омогућавају прецизније антиципације и ефективније планирање исхода и акционих планова на основу сценарија, али доводе до упрошћавања „слике“ у области чији се развој предвиђа. У области друштвених дисциплина, којима припадају и сценарији „основног модела“ у образовању, значајно су заступљени квалитативни подаци добијени на основу партиципативних истраживачких поступака, као што су интервју и фокус групе (Pavlović i Džinović, 2007). Квалитативне анализе омогућавају слободније примењивање корака у изради сценарија и сложеније сагледавање бројних дилема и супротности у трендовима, који су предмет испитивања.

Други корак у изради сценарија подразумева утврђивање трендова у одређеној области, који ће пресудно утицати на будућност. У питању су већ присутне промене, али још увек представљају слабо изражене и споредне „токове“ у друштвеним кретањима, која су предмет интересовања. На основу анализе „слабих знакова“, могуће је издвојити велики број значајних трендова, али за израду сценарија не могу бити узети у обзир сви идентификовани трендови. Стога, други корак у изради сценарија укључује две могуће процедуре свођења већег броја трендова на мали број кључних трендова. У првом случају, ради се о селекцији најважнијих трендова, док друга процедура подразумева идентификовање општијих тенденција, које обухватају више појединачних трендова (Snoek, 2003; OECD, 2001; 2006). У поступку селекције, избор трендова се углавном врши на основу комбиновања критеријума (Слика 1): (а) могућности и пожељности – бирају се трендови који су најпожељнији и истовремено највероватнији и (б) предвидљивости и утицаја – бирају се трендови са највећим потенцијалним утицајем на будуће промене и најмање предвидљивим исходом (Godet, 2000; Snoek, 2003; OECD, 2006).

Слика 1: Критеријуми селекције трендова за сценарије



У употреби су најчешће дводимензионални модели, који настају на основу избора два кључна тренда или креирања две општије тенденције. Изабрани трендови представљају континууме са два екстрема на крајевима, а њиховим укрштањем настају четири поља (квадранта) унутар којих је могуће мапирати сценарије. На пример, у једној од OECD-ових студија о будућности образовања, аутори разматрају димензије социјалне спрам индивидуалистичке оријентације у образовању и отворености насупротив затворености система (OECD, 2006). Комбиновањем ове две димензије настала су четири сценарија: *сценарио конзервације*, *сценарио трансформације*, *сценарио опстанка* и *сценарио тржишта* (Слика 2). Сценарији се у овом дводимензионалном моделу позиционирају у екстремима обеју димензија, чиме се постиже боља диференцијација између различитих сценарија.

Слика 2: Четири OECD-ова сценарија о образовању у будућности (OECD, 2001)



Осим дводимензионалног модела, у методологији израде сценарија присутан је и модел у коме се сценарији позиционирају на једној димензији или на више димензија, према расту или

пожељности (OECD, 2006). На пример, OECD-ови сценарији образовања позиционирани су дуж једне главне димензије, у три групе: сценарији слабљења школе, сценарији задржавања постојеће „снаге“ школе и сценарији јачања школе (OECD, 2001).

Након корака у коме се издвајају и дефинишу најважнији трендови промена у будућности, следи обликовање сценарија. Овај корак подразумева „операционализацију“ трендова или тенденција, односно њихово елаборисање на нивоу конкретних показатеља. Сценарији би требало да буду описи без вредносних судова о конкурентним сценаријима, конзистентни и препознатљиви (Snoek, 2003). Такође, од сценарија се очекује да буду „интригантни“, неочекивани, да имају ефекат изненађења и да подстичу дијалог (Snoek, 2003; van der Heijden, 2005). Сценарији би, коначно, требало да садрже опис главних актера сценарија и њихових позиција. Наиме, од посебне важности је да се препозна ко су главни носиоци сценарија, у какве су међусобне односе постављени у сценарију, какав им је друштвени положај „намењен“ у сценарију и који би интереси ових актера били задовољени (OECD, 2006).

Коначно, након осмишљавања сценарија, следи њихово евалуирање и „стављање у покрет“. Да би се проверила релевантност и ефективност сценарија, неопходно је испланирати и спровести одговарајућу процедуру њихове евалуације. Евалуација сценарија углавном подразумева анализу добитка од спровођења сценарија, могућих губитака или „цене“ остваривања тих сценарија, као и ризика и могућности које сценарији пружају (Wilson, 2000). Такође, приступи са ригорознијом процедуром и употребом квантитативних анализа укључују и математичке моделе за тестирање различитих перформанси сценарија, као што су релевантност, остварљивост или утицај (Godet, 2000). Поред евалуације, овај корак у изради сценарија подразумева и израду акционог плана на основу анализе добијених сценарија. Наиме, обликовање текста сценарија није само себи циљ у методологији израде сценарија, што значи да је потребно разрадити одговарајуће активности у складу са исходима, које сценарији предвиђају. Питања погодна за доношење одлука и планирање активности на основу сценарија могу се формулисати на следећи начин: (1) Шта може да се догоди? (2) Шта може да се учини? (3) Шта је намера да

се учини? (4) Како ће то да се изведе? (Godet, 2000). Планирање и управљање предвиђеним исходима сценарија подразумевају компетентност и велико искуство у употреби и тумачењу резултата примене методологије израде сценарија.

Ипак, „основни модел“ израде сценарија није опште прихваћен. Заговорници алтернативних модела израде сценарија истичу да је неоправдано говорити о једној стандардизованој методологији, односно да постоје различити поступци у изради и употреби сценарија. У питању су мање формални приступи, који израду сценарија посматрају, пре свега, као креативни процес у коме учесници заједнички конструишу и размењују идеје (Masini & Vasquez, 2000). Иако су специфични, алтернативни модели деле одређене заједничке претпоставке. Најпре, флексибилност у креирању сценарија, чиме се отклањају слабости „ригидне“ процедуре и избегавају скупе статистичке и математичке анализе. Такође, сценарији су у овим моделима отворени за непрекидно преиспитивање и уношење промена, све док актери заједничког процеса не буду задовољни изгледом сценарија. У вези са тим, алтернативни модели подразумевају активну укљученост свих актера у процес преговарања, планирања и креирања сценарија. Наиме, актери сценарија су важан извор података за сценарије од самог почетка, али и равноправни учесници у активностима спровођења и редефинисања сценарија. Стога су ови модели више засновани на квалитативним, партиципативним и акционим истраживачким приступима, као што су интервјуи, фокус групе и креативне радионице (Masini & Vasquez, 2000; OECD, 2006; Pavlović, 2008). Основна предност употребе ових истраживачких приступа јесте могућност да се у „живом“ процесу размене и преговарања боље разуме сложеност теме, којом се сценарији баве (Nordfors, 2007). У том смислу, значења и вредности, које актери користе у осмишљавању истраживаних друштвених процеса, могу се адекватније и транспарентније представити у квалитативној форми, као што је наратив. Наратив омогућује да се повежу сложени и често супротстављени подаци у конзистентну целину, као и да се на уверљив и релевантан начин исприча прича која обухвата сврху, циљ и жељене исходе (Pavlović, Džinović i Milošević, 2006). На пример, један од модела који се заснива на принципима конструисања наратива, подразумева следеће кораке: (1) утврђивање кључних догађаја или трендова;

(2) опис крајњег стања или исхода анализираних трендова; (3) креирање приче која на најбољи начин води ка крајњем стању или исходима и (4) укључивање актера у процес реконструкције наратива (Nordfors, 2007; van der Heijden, 2005). Кључна активност за успешно конструисање наратива јесте селекција елемената, који се уклапају у одговарајућу причу. У овај процес финалног обликовања наратива укључени су актери, тако што нуде повратне информације о односу између елемената и наратива као целине и активно учествују у ревидирању почетних верзија наратива.

Исходи примене различитих приступа методологије сценарија у великој мери зависе од укључености кључних актера. Један од начина да се обезбеди њихово партиципирање јесте „минималистички“ стил сценарија (Ogilvy, 2006). Кратке вињете, које намерно препуштају имагинацији учесника да осмисли њихово значење, повећавају вероватноћу активног укључивања актера. Такође, предуслов за успешан развој сценарија је и аутентично интересовање за питања будућности. У литератури се наводи да методологија сценарија неће бити успешно примењена без обзира на техничку софистицираност, уколико недостаје интересовање актера (Van Notten, 2006). Стога, ова методологија захтева развијање *културе радозналости*, у којој се уважава имагинативно и лабаво структурисано мишљење.

### **Примери употребе сценарија у образовању: пројекат Школовање за будућност**

Током претходних десетак година, настало је неколико значајних пројеката који представљају примере употребе методологије сценарија у образовању. Пројекат *Школовање за будућност* једна је од најзначајнијих иницијатива у овој области. Овај пројекат започет је крајем деведесетих година 20. века у оквиру Центра за истраживања и иновације у образовању Организације за економску сарадњу и развој (ОЕСД, 2007).

Доношење одлука у образовању често подразумева усмереност на краткорочне циљеве, упркос чињеници да је образовање дугорочна инвестиција у људе и друштво. Стога је пројекат *Школовање за будућност* започет са идејом да се развију теоријски оквир и оруђа који би били корисни за размишљање о разли-

читим будућностима и осмишљавање дугорочних политика у образовању.

У првој фази пројекта *Школовање за будућност* развијено је шест сценарија који се односе на будућност школских система (Табела 1) и који су представљали темељ каснијих иницијатива. У другој фази овог пројекта истраживано је како се методологија сценарија може користити за решавање конкретних проблема образовања у појединим земљама (Енглеска, Нови Зеланд, Холандија и Канада). На пример, у Канади су у оквиру иницијативе *Подучавање као професија*, сценарији адаптирани на основу података добијених кроз серију радионица са наставницима, ученицима, експертима, директорима, доносиоцима одлука, представницима приватног и јавног сектора (OECD, 2006). Шири контекст канадског пројекта била је реформа образовања у којој су настава и образовање наставника представљали централно питање. С обзиром на ове контекстуалне специфичности, иницијалних шест сценарија је модификовано, након чега је уследила серија радионица у којима је учествовало око 150 актера образовног процеса. Они су се путем гласања изјашњавали о пожељности и вероватноћи остваривања сценарија. Сценарији су затим примењени на разматрање конкретних примера образовне политике из праксе. Учесници у истраживању имали су задатак да размотре ове примере у контексту различитих сценарија. У закључку, истраживачи наводе да су сценарији били ефективно средство за подстицање дискусије о дугорочној будућности наставничке професије у Канади.

Табела 1: Шест сценарија развоја школских система (OECD, 2007)

<p><b>Школа као бирократски систем</b></p> <p><b>Школа као организација која учи</b></p>	<p>Овај сценарио описује непромењену школу, у којој доминира снажна централизована бирократија. Систем је отпоран на промене и фрагментисан, слабо реагује на промене у спољном окружењу и функционише према сопственим правилима и конвенцијама.</p> <p>У овом сценарију, школа функционише као организација која учи. Обновљена је култура експериментације, различитости и иновације. Обезбеђене су значајне инвестиције у систем, посебно у мање развијеним заједницама, како би се створили задовољавајући радни услови за наставнике.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><b>Школа као значајни социјални центар</b></p>	<p>У овом сценарију школе су јаке организације које деле одговорност са другим организацијама у локалној заједници. Значајна пажња посвећена је неформалном учењу, колективним задацима и међугенерациским активностима. Висок степен подршке јавности обезбеђује квалитетно окружење, у којем наставници осећају професионално задовољство.</p>
<p><b>Проширени тржишни модел</b></p>	<p>Овај сценарио описује ширење тржишних приступа образовању. Држава се повлачи из управљања школством, услед незадовољства „потрошача“. Оваква будућност може донети иновације и динамичност, али и неједнакости и недоступност образовања.</p>
<p><b>Учење у мрежама</b></p>	<p>У овом сценарију замишља се нестанак школа као таквих. Уместо школа, јавља се учење у мрежама, које се одиграва у ширим оквирима „умреженог друштва“. Уз интензивну примену информационаих и комуникационих технологија, развијају се различити видови формалних, неформалних и информалних окружења за учење.</p>
<p><b>Распад система</b></p>	<p>Овај сценарио описује распад школског система. До тога долази због мањка наставног кадра и незадовољства радним условима. Масовни егзодус наставника доводи до распада читавог система.</p>

Пројекат *Школовање за будућност* подразумевао је употребу методологије сценарија и у следећим областима: лидерство на нивоу школе, увођење радикалних иновација у школе, као и превазилажење проблема образовања мањинских националних група. Аутори студије о овом пројекту закључују да се методологија сценарија у целини показала успешном у погледу укључивања различитих актера образовног процеса у стварање визије промена (ОЕСД, 2006). Будући циљеви пројекта односе се на укључивање доносилаца одлука у критичко и креативно истраживање средњорочних избора и дилема у образовној политици.

## Закључци

Од методологије израде сценарија очекујемо да нам омогући да „спокојније“ идемо у сусрет будућности, уз осећај да контролишемо различите могуће исходе, нарочито оне непожељне. У том смислу, сценарији могу деловати као згодан и универзалан алат за прилагођавање будућим променама, чији се темпо непрекидно убрзава. Сценарио заиста и јесте потврђен као ефективно средство стратешког планирања у економији, где се најпре и јавила потреба за „управљањем будућношћу“. Не превише дуг рок одлучивања, прецизиран домен примене сценарија, свест да економски опстанак зависи од успешног предвиђања, лична одговорност за остварене резултате јесу битни елементи контекста у коме методологија сценарија може бити од значајне користи. Међутим, поставља се питање који од ових елемената постоји у сектору као што је образовање. Стога ће успех методологије сценарија у образовању зависити од динамике усклађивања поменутих елемената контекста са самим процесом дизајнирања сценарија.

### *Коришћена литература*

- European Commission (2000). *A memorandum on lifelong learning*. Brussels: Commission of the European Communities.
- Godet, M. & F. Roubelat (1996): Creating the future: the use and misuse of scenarios, *Long Range Planning*, Vol. 29, No. 2, 164-171.
- Godet, M. (2000): The art of scenarios and strategic planning: tools and pitfalls, *Technological Forecasting and Social Change*, Vol. 65, No. 1, 3-22.
- Kelly, G.A. (1969): Ontological acceleration; In B. Maher (ed.): *Clinical psychology and personality. The selected papers of George Kelly* (7-45). New York. Wiley.
- Masini, E.B. & J.M. Vasquez (2000): Scenarios as seen from a human and social perspective, *Technological Forecasting and Social Change*, Vol. 65, No. 1, 49-66.
- Miller, R. (2006): Future studies, scenarios and the „possibility space” approach; In OECD: Think scenarios, rethink education. Schooling for tomorrow series (93-105). Paris: OECD.
- Nordfors, L. (2007): The power of narrative; in B. Sharp & K.V.D. Heijden (eds.): *Scenarios for success: turning insights into action*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.

- OECD (2001): *Schooling for tomorrow: what schools for the future*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2006): *Schooling for tomorrow: think scenarios, rethink education*. Paris: OECD Publications.
- Ogilvy, J. (2006): Education in the information age: scenarios, equity and equality; in OECD: *Think scenarios, rethink education. Schooling for tomorrow series* (21-37). Paris: OECD.
- Pavlović, J., V. Džinović i N. Milošević (2006): Teorijske pretpostavke diskurzivnih i narativnih pristupa u psihologiji, *Psihologija*, God. 39, Br. 4, 365-381.
- Pavlović, J. i V. Džinović (2007): Fokus grupe: od prikupljanja podataka do kritičke pedagoške prakse, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 39, Br. 2 (289-309). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pavlović, J. (2008): Istraživač kao sagovornik: uvažavanjem priča ka transformaciji praksi; u D. Stojnov (ur.): *Metateorijske postavke kvalitativnih istraživanja* (219-237). Beograd: Zepter Book World.
- Pavlović, J. i D. Stojnov (2011): Constructivist coaching: „New/old” tool for personal and professional development; in D. Stojnov, V. Džinović, J. Pavlović & M. Frances (eds.): *Personal construct psychology in an accelerating world* (137-147). Belgrade: EPCA Publishing.
- Peters, M. (2003): Education policy futures, *Journal of Future Studies*, Vol. 8, No. 1, 39-52.
- Saussois, J.M. (2006): Scenarios, international comparisons and key variables for educational scenario analysis; in OECD: *Think scenarios, rethink education. Schooling for tomorrow series* (53-67). Paris: OECD.
- Schön, D.A. (1973): *Beyond the stable state. Public and private learning in a changing society*. Harmondsworth: Penguin.
- Snoek, M. (2003): The use and methodology of scenario making, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 26, No. 1, 9-19.
- Wilson, I. (2000): From scenario thinking to strategic action, *technological forecasting and Social Change*, Vol. 65, No. 1, 23-29.
- van der Heijden, K. (2005): *Scenarios: the art of strategic conversation*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- van Notten, P. (2006): Scenario development: a typology of approaches; in OECD: *Think scenarios, rethink education. Schooling for tomorrow series* (69-92). Paris: OECD.

---

**ДРУГИ ДЕО: РЕФЛЕКСИЈЕ  
О ПРОШЛОСТИ**

# ОБРАЗОВНЕ ПРОМЕНЕ У СРБИЈИ (2000-2010)

*Дејан Станковић*

## Увод

Под образовним променама најчешће се подразумевају промене у образовним праксама – промене у вези са тим како наставници држе наставу, како ученици уче и тако даље. С друге стране, промене се дешавају и на плану образовних политика. Уколико оне не успеју да досегну до праксе, да ли и њих подводимо под термин образовне промене? Вероватно не, јер оне у том случају не представљају много више од идеја и лепих жеља. Из овог следи да је сврсисходно да, када говоримо о образовним променама, јасно разлучимо да ли је реч о променама у образовним праксама или о променама у образовним политикама. То је посебно важно у друштву у којем готово ендемски постоји велики раскорак између практичне политике и законске регулативе, с једне, и праксе, с друге стране. Наравно, морамо бити свесни тога да, по правилу, не постоји пуно преклапање између промена у образовним политикама и промена у образовним праксама. Оне често прате сопствену логику и темпо. Понекад је промена у пракси неочекивани резултат политике која ја „гађала“ нешто сасвим друго. Други пут се промена у пракси догоди годинама након што одговарајућа политика формално више и не постоји, али која је у своје време успела да покрене процесе који тек сада дају ефекте. Сличне ствари важе и за промене у периоду од 2000-2010. на нивоу обавезног образовања у Србији. Овај период су обележиле промене и у образовним политикама и у образовним праксама, које нису тако често ишле „руку под руку“. Због тога ћемо у овом тексту покушати да будемо јасни у томе да ли говоримо о промени у практичној политици и/или о промени која је уочена у пракси.

Циљ овог рада је да представи најважније промене, политичке и практичне, у систему основног образовања у Србији у току прве деценије новог миленијума. У томе ћемо се највише ослањати на званична документа и извештаје, а у мањој мери на стручне анализе. Такав приступ оправдавамо нашом тежњом да рад учинимо што „објективнијим“ и што више „фактографским“. Наравно, сваки покушај „објективног“ писања је унапред осуђен на неуспех, али је важно истаћи да смо се, што је више могуће, уздржавали од давања вредносних судова у погледу описиваних промена. Вредновању ових промена са становишта различитих актера образовног система је, ионако, посвећена пажња у осталим текстовима ове књиге.

### **Образовање у Србији крајем 20. века**

Да бисмо разумели образовне промене у периоду од 2000-2010. године, посебно његовог првог дела, потребно је подсетити се ширег друштвеног контекста и стања у образовном систему, које је овим променама претходило. Овај историјски контекст обухвата просветно наслеђе из периода СФР Југославије, као и наслеђе из ратних деведесетих година прошлог века. Најобухватнија анализа система основног образовања тог периода дата је у Уницефовој студији коју је реализовао велики интердисциплинарни тим (UNICEF, 2001). Приликом разматрања свих области промена у периоду 2000-2010. године, за опис почетног стања у великој мери смо користили налазе и закључке ове студије. Њени главни налази указују на закључак да је, и поред неких добрих страна попут развијене мреже основних школа и солидног људског потенцијала, реч о неефективном и неправедном систему, који функционише на граници сиромаштва и на недемократски начин и који је у већини својих параметара далеко од очекиваног нивоа. У Табели 1 приказана је већина главних налаза поменуте студије, које смо организовали у складу са аналитичким категоријама око којих је структурисана главни део овог текста.

Табела 1: Изабрана обележја система основног образовања у Србији (према: UNICEF, 2001)

<b>Контекст</b>	Специфичан контекст транзиције: ратно распарчавање СФР Југославије, свеопште сиромаштво, изолација земље, прилив избеглица и расељених лица, велики демографски пад.
<b>Управљање</b>	Образовни систем је екстремно централизован и има неразвијен систем планирања, управљања, администрације и праћења функционисања и ефеката. Томе доприноси непостојање интегрисаног информативног система. Према својој унутрашњој структури школе нису демократске институције.
<b>Финансирање</b>	Образовни систем функционише на нивоу сиромаштва (нпр. изузетно ниске плате наставника).
<b>Програм, настава и уџбеници</b>	Наставни програм је преобиман, исувише крут и недовољно селективан. У школи се примењују превасходно традиционалне методе наставе/учења. Уџбеници су доступни ученицима, али је њихов квалитет дискутабилан.
<b>Наставници</b>	Веома ниске плате наставника изузетно отежавају мотивисање наставника за рад у школи. Основна наставничка обука је неадекватна, а не постоји ни осмишљен систем стручног усавршавања наставника.
<b>Вредновање</b>	Не постоји евалуација образовног система, док су постојеће процене школских постигнућа неадекватне.
<b>Инфраструктура школског система</b>	Мрежа основних школа омогућава висок ниво доступности образовања, али не одговара новим економским и демографским приликама. Школске зграде и простор су неодговарајући (на пример, само 75% школских зграда је повезано на јавни водовод, а само 50% има канализациони систем). Школе су слабо опскрбљене опремом и училима.
<b>Праведност</b>	Извесне категорије деце у великој мери су искључене из образовног система (нпр. ромска деца и деца са тешкоћама у развоју).
<b>Квалитет резултата</b>	Образовни систем није ефикасан (око 60% ученика нема ни половину базичних знања основног школског програма из природних наука, док је у случају математике тај проценат око 50% ученика).

## Три периода промена у образовним политикама

У периоду од 2000-2010. године, значајне промене практичних политика у обавезном образовању су се у Србији догодиле три пута. Први пут је то било 2001. године, затим 2004. и коначно 2008. године. Сва три пута промене су се дешавале након одржаних парламентарних избора и директно су биле повезане са променама у врху извршне власти. На тај начин, образовне политике су током двехиљадитих биле у великој мери зависне од актуелног политичког и друштвеног контекста. Наиме, први период образовне политике (2001-2003), делом је резултат друштвеног тренутка, духа времена који добро дефинишу прокламовани општи циљеви „предстојеће образовне реформе“ – пружање доприноса, односно подршке економском опоравку, развоју демократије и реинтеграцији земље у европску и међународну заједницу (Ministarstvo prosvete i sporta, 2002). Други период образовне политике (2004-2008) поклопио се са другом врстом политичких изазова (осамостаљивање Црне Горе, преговори о статусу и проглашење независности Косова). У том контексту, многа друштвена питања и покренуте промене, између осталих и у области образовања, маргинализоване су и склоњене са „дневног реда“. Коначно, политички и друштвени контекст током ког се одвија актуелни, трећи период образовне политике (2008. и даље), највише је обележио бржи напредак у европским интеграцијама и велика светска економска криза.

Сва три периода образовне политике као свој кључни и дефинишући инструмент и продукт, имају своју верзију „кривог“ закона – Закона о основама система образовања и васпитања. Он је први пут донесен 2003. године и у њему су садржане многе реформске идеје из првог периода образовне политике (2001-2003). Након политичких промена 2000. године, нове просветне власти су амбициозно отпочеле креирање и имплементацију нове образовне политике у Србији. Развој те нове политике започео је 2001. године постављањем општих смерница промена у образовању, у оквиру стратешког документа „Квалитетно образовање за све“ (Ministarstvo prosvete i sporta, 2002). Током 2002. године уследила је разрада ове стратегије у појединим областима, а започели су и велики развојни пројекти и иновације које су могле да се спроведу и унутар старе закон-

ске основе (Kovač Cerović i sar., 2004). Током ове две године Министарство просвете је организовало велики број локалних консултација у школама о предстојећим променама: „Разговори о реформи“ са преко 9000 учесника, „Ми у реформи“ са око 14500 учесника, „Разговори о курикуларној реформи“ са око 12000 учесника (Ibid; Stanković, 2005), али и поред тога има мишљења да је ова реформа била вођена по принципу „одозго-наниже“ (Ivić, 2005). Коначно, овај период креирања нове образовне политике заокружен је доношењем поменутог Закона о основама система образовања и васпитања 2003. године. Почетком 2004. године објављен је извештај, „бела књига“ образовних промена за претходне три године, непосредно пре дола-ска нових просветних власти и потоње реформулације правца промена.

Други период образовне политике започео је ступањем на дужност новог Министра просвете 2004. године, а до средине 2008. године дошло је до још две промене на челу Министарства просвете. У овом периоду објављено је мање званичних докумен-тата Министарства просвете из којих је могло да се закључи о образовној политици нових власти. Изузетак чини „Стратегија Министарства просвете и спорта за период 2005-2010. године“ и сам текст Закона о изменама и допунама Закона о основа-ма система образовања и васпитања из 2005. године. Једно од главних обележја овог периода је конзервативнији приступ об-разовним променама (Ivić, 2005).

Као почетак трећег периода образовне политике (2008. и даље) у Србији, може се узети формирање нове Владе Србије у другој половини 2008. године. Већ 2009. године парламент је усвојио нови Закон о основама система образовања и васпи-тања (дакле није реч само о изменама и допунама, већ о но-вом закону). Он поново представља главни званични извор информација о новој образовној политици. Важно је нагла-сити да је основни правац промена у првом и трећем пери-оду сличан, тако да се актуелна образовна политика, и уз све постојеће разлике, може посматрати као наставак политике с почетка овог века. Још један важан образовно-политички до-кумент усвојио је Национални просветни савет 2011. године. Реч је о Правцима развоја и унапређивања квалитета пред-школског, основног, општег средњег и уметничког образовања и васпитања 2010-2020. Међутим, с обзиром на то да се овај

документ бави правцима будућег развоја, он у овом раду није узет у обзир.

## Промене у систему образовања

Промене у систему образовања у периоду 2000-2010. године размотрићемо у следећих девет области: структура основног образовања; инфраструктура школског система; управљање; финансирање; програм, настава и уџбеници; наставници; вредновање; праведност и квалитет резултата.

*Структура основног образовања* је током протекле деценије у Србији остала мање-више непромењена. Почетком претходне деценије, нова образовна политика (2001-2003) пројектовала је промене у оквиру традиционалног двоцикличног осмогодишњег основног образовања. Ново законско решење из 2003. године подразумевало је продужење обавезног основног образовања на девет година, које би било подељено у три циклуса – прве три године разредне наставе, друге три године предметне и предметно-разредне наставе и треће три године предметне наставе. Ово решење никада није заживело у пракси, јер је већ изменама закона из 2005. године враћена структура 4+4. Из Закона из 2003. године остао је непромењен обавезни припремни предшколски програм у трајању од четири сата дневно, најмање шест месеци. Према Закону из 2009. године овај обавезни припремни предшколски програм је продужен на најмање девет месеци.

*Инфраструктура школског система.* Током шездесетих и седамдесетих година двадесетог века у Србији је изграђен велики број школских зграда, тако да систем основног образовања одликује развијена и географски добро раширена мрежа школа. Међутим, због великог демографског пада и великих миграција из села у град, школска мрежа је постала изразито бимодална: „велики број лилипутанских школа у селима и мали број гигантских школа у градовима“ (UNICEF, 2001: 119). Отуд је рационализација (или оптимизација) мреже школа актуелно питање образовне политике током читавог периода 2000-2010. Још су Законом из 2003. године јединице локалне самоуправе добиле надлежност да доносе акт о мрежи основних школа у складу са критеријумима које утврђује влада. Међутим, с обзиром на то да прави подстицај и инстру-

мент за рационализацију мреже школа у виду новог система финансирања образовања није заживео током ове деценије, локалне самоуправе се нису посебно ангажовале на решавању овог битног проблема.

Други велики проблем инфраструктуре система јесте чињеница да због дугогодишњег неулагања и посебно великог осиромашења током деведесетих, укључујући и разарања током бомбардовања Југославије 1999. године, велики број школских зграда, посебно у сеоским пределима, није адекватан за извођење наставе. На пример, према подацима из 2001. године само 75% школских зграда било је повезано на јавни водовод, а само 50% је имало канализациони систем. Такође, школе су слабо опскрбљене опремом и училима (UNICEF, 2001). Према званичним извештајима Министарства просвете, током претходне деценије издвојена су значајна средства за реструктурирање и опремање школских зграда (Ministarstvo prosvete, 2009). О благом побољшању физичких услова у којима се одвија настава у основним школама у Србији сведочи и поређење налаза међународног истраживања TIMSS из 2003. и 2007. године. На основу одговора директора направљен је индекс расположивости школских ресурса за наставу математике – то је укључивало наставне материјале, буџет за потрошне материјале, школске зграде и дворишта, грејање, хлађење и осветљење, учионице и утицај недостатка компјутерског хардвера и софтвера за наставу математике, калкулатора, аудио-визуелних средстава и књига у школској библиотеци потребних за наставу математике. У истраживању TIMSS 2003 само 10% ученика школовало се у условима који се на основу одговора директора могу сврстати у категорију високе расположивости школских ресурса за наставу математике. У истраживању TIMSS 2007 тај постотак је порастао на 15%. Међутим, према овом проценту Србија се налази на 39. месту од 56 земаља учесница истраживања (Mullis *et al.*, 2008). Подаци су практично идентични и када је реч о настави природних наука (Martin *et al.*, 2008). Индикативан је и податак да 70% школа из српског узорка 2007. године није имало лабораторију за природне науке – неповољнија ситуација забележена је у само пет земаља.

*Управљање у систему.* У студији Уницефа из 2001. године, управљање образовним системом у Србији окарактерисано је као екстремно централизовано, са неразвијеним функцијама

планирања, управљања, администрације и праћења у систему. Још један важан налаз ове студије упућивао је на то да, према својој унутрашњој структури, основне школе у Србији нису демократске институције. Управљање системом је према новој образовној политици од 2001-2003. вредело реорганизовати у складу са принципом „три Д“ – деполитизација, демократизација и децентрализација система образовања. Када је реч о децентрализацији система, нова политика је предвиђала попуњавање институционалног вакуума између Министарства просвете и школа који је постојао током деведесетих година прошлог века. На плану хоризонталне децентрализације на националном нивоу Законом из 2003. године предвиђено је оснивање неколико стручних институција и стручно-консултативних савета. Наиме, предвиђено је формирање седам центара за обављање развојних, саветодавних, истраживачких и стручних послова (нпр. Центар за евалуацију, Центар за професионални развој запослених, Центар за стручно образовање и тако даље). Ови центри оснивани су различитим темпом, али је већ изменама закона из 2005. године дошло до промена и у овом погледу. Закон је предвидео оснивање Завода за унапређивање образовања и васпитања који у свом саставу има Центар за стратешки развој, Центар за развој програма и уџбеника, Центар за професионални развој запослених и Центар за стручно и уметничко образовање. Завод је у овом облику и основан и од тада је постао значајна карика у систему, преузевши многе стручне послове које је у претходној деценији водило Министарство просвете. Другом изменом из 2005. године Центар за евалуацију је преименован у Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања и ова институција је, такође, преузела изузетно важну улогу у вредновању образовања у Србији. Законом о основама система образовања и васпитања из 2009. године предвиђене су нове промене у структури ових институција. У оквиру Завода за унапређивање образовања и васпитања прописано је постојање три центра: Центра за развој програма и уџбеника, Центра за стручно образовање и образовање одраслих и Центра за професионални развој запослених у образовању. У оквиру Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања Закон из 2009. године налаже постојење Центра за стандарде, Центра за испите и Центра за вредновање и истраживање.

Закон из 2003. године успоставио је три савета националног нивоа „ради праћења, омогућавања развоја и унапређивања квалитета образовања и васпитања“ – Просветни савет, Савет за стручно образовање и Савет за усаглашавање ставова у образовању. До смене просветних власти 2004. године, формиран је само Просветни савет. Законским изменама из 2005. године укинута су сва три савета и предвиђено је оснивање Националног просветног савета чије чланове бира Народна скупштина на шест година. Овај савет је у односу на Просветни савет, који је имао само саветодавну улогу, добио проширене и веће надлежности, посебно када је реч о доношењу наставних планова и програма и утврђивању различитих образовних стандарда. Закон из 2009. године није предвидео веће промене овог Савета, изузев издвајања оних надлежности којима ће се убудуће бавити нови савет, Савет за стручно образовање и образовање одраслих. Рад оба савета (Просветног и Националног просветног), током протекле деценије, пратили су велики проблеми и контраверзе – политичке и идеолошке размирице у погледу састава Савета су у значајној мери нарушиле његов легитимитет и општу делотворност, тако да је, уместо да буде подршка развоју система, повремено био његова кочница. У овом тренутку, чини се да Савет преузима поново конструктивну улогу и недавно је усвојио Правце развоја и унапређивања квалитета предшколског, основног, општег средњег и уметничког образовања и васпитања од 2010-2020. године, дајући тиме свој допринос прављењу стратегије развоја образовања у Србији.

На регионалном нивоу управљања образовањем није било радикалнијих захвата током протекле деценије. Аутономна покрајина Војводина добила је нека додатна овлашћења почетком деценије, углавном у области контролних надлежности (Коваџ-Сеговић *i sar.*, 2004). У периоду од 2001-2003. разматрана је и потенцијално нова улога школских управа, издвојених организационих јединица Министарства просвете. Међутим, школске управе нису успеле током протеклих година да се издвоје као важан „играч“ у управљању на регионалном нивоу, између осталог и зато што током протекле деценије у Србији није постигнут консензус око питања опште административне регионализације земље.

Политика децентрализације управљања у периоду 2001-2003. је локалним самоуправама наменила неколико надлеж-

ности у области обавезног образовања: доношење мреже установа; капитално инвестирање, одржавање и опремање установа; управни надзор над радом школа; финансирање стручног усавршавања наставника и постављање школских одбора (Коваџ-Серовић и сар. 2004). У овом периоду Министарство просвете је организовало обуке запослених у локалним самоуправама за управљање и вођење неке врсте локалне „образовне политике“. Међутим, пошто је питање децентрализације образовања на локални ниво маргинализовано током периода од 2004-2008. године, без довољно капацитета, интереса и са финансијским проблемима, локалне самоуправе нису преузеле већу улогу у управљању образовањем. У актуелном периоду образовне политике (2008. и даље), ово питање се поновно актуализује, овог пута као део разматрања још фундаменталнијег питања система финансирања образовања у Републици Србији.

Коначно, када је реч о школама, према Закону из 2003. године предвиђено је оснаживање њихове аутономије, пре свега у педагошком и организационом виду:

- школе су добиле више простора у креирању школског програма (што је анулирано првим законским изменама из 2005. године);
- прописан је нови састав школског одбора као органа управљања (са уједначеним бројем представника колектива, родитеља и јединице локалне самоуправе);
- прописане су надлежности школских одбора (бира директора, доноси статут и друга општа акта, доноси школски програм, развојни план установе, годишњи програм рада, финансијски план и тако даље);
- појачана је улога савета родитеља, стручних актива и ђачког парламента.

Значајнијих законских промена у погледу школске аутономије у наредним итерацијама Закона о основама система образовања и васпитања није било, изузев у погледу доношења школског програма. Међутим, ти почетни кораци оснаживања школске аутономије с почетка века нису у наредним годинама довољно системски подржани, тако да су потенцијално делотворне промене у овој области изостале. Илустративан је пример подстицања квалитета организационог нивоа управљања путем увођења обавезе школа да имају развојни план за период од три године до пет

година. Након иницијалне подршке развојном планирању у виду обука и доделе финансијских средстава за развојне пројекте, школе су у наредном периоду остављене без додатне подршке (на пример, многе школе нису добиле потребну обуку, није било евалуације увођења развојног планирања, није помогнуто хоризонтално учење између школа и тако даље). Овим је потенцијал једне квалитетне идеје остао недовољно искоришћен, а понегде је долажење до развојног плана прерасло у своју карикатуру (на пример, копирање развојног плана друге школе).

На крају одељка о променама у управљању у образовном систему Србије даћемо два очигледна примера где до промена није дошло. Подсетићемо се да се једна од примедба Уницефове студије из 2001. године односила на непостојање интегрисаног информационог система у образовању. Израда концепције оваквог информационог система започела је у периоду од 2001-2003. године, а запањујуће је да и 2011. године овај систем није почео да ради. Други пример односи се на запажање да је деполитизација образовања, као један од стратешких праваца промена из периода од 2001-2003. године, био можда и најкрупнији залог. С једне стране, управљање школом је остало политичко питање, јер нови формат школских одбора и начина бирања директора нимало није отклонио (често коришћену) могућност уплитања политичких странака у ова питања. С друге стране, и хитне промене закона из 2005. и 2009. године, након политичких промена у извршној власти, указују на то да у протеклој деценији није постигнута политичка или шира друштвена сагласност око основних питања будућег развоја образовања и да оно и даље трпи последице политичких и идеолошких сукобљавања.

*Финансирање.* Повољнија економска ситуација током већег дела протекле деценије одразила се на повећање улагања у образовни систем, мада оквирни циљ од посвећивања 6% бруто друштвеног производа образовном сектору (Nacionalni prosvetni savet, 2011) и даље изгледа недостижан. Ово веће улагање је најочигледније у повећању и редовнијем исплаћивању плата наставника, када се оне упореде са деведесетим годинама прошлог века. Изгледа, међутим, да је стандард наставника и даље незадовољавајући, имајући у виду да су плате биле главни разлог дугог штрајка просветних радника током школске 2010/2011. године. Забрињавајућа је чињеница да

се око 95% буџета за образовање троши на плате запослених у образовању (Nacionalni prosvetni savet, 2011), тако да је развојни део буџета веома сужен. Ова ситуација се покушава решити такозваном рационализацијом броја наставника који више бројчано не одговара величини ученичке популације. То тренутно код наставника узрокује страх од тога да не постану „технолошки вишак“ и да не буду отпуштени с посла. Други сет наслеђених проблема тицао се нетранспарентног система алоцирања средстава школама, који је делимично унапређен променама у буџетском систему почетком деценије. Главна образовно-политичка тема у области финансирања образовања још од почетка двехиљадитих, ипак је увођење финансирања путем финансијске формуле у којој је главна променљива ученик (колоквијално речено, финансирање по глави ученика). Међутим, ни до данас такво финансирање не само да није заживело, већ је поновно разрађивање финансијске формуле тек недавно почело.

*Програм, настава и учбеници.* У области наставних планова и програма у периоду 2001-2003. инициране су важне промене у правцу увођења курикуларног приступа (Коваџ-Серовић i sar., 2004). Најбитнија промена односила се на померање тежишта у програмима са садржаја на циљеве и исходе образовања. Било је предвиђено и померање нагласка са наставних предмета на наставне области, као и дефинисање исхода за крај сваког од три пројектована циклуса у обавезном образовању. Такође, планирана је промена у начину регулисања курикулума, који био би дефинисан на два нивоа: на националном нивоу се дефинишу опште и посебне основе школског програма, а на нивоу школе се доноси конкретан школски програм у складу са овим националним оквиром. Предвиђена је и значајна аутономија школа у овом процесу. Оне су добиле право да самостално одређују школски програм у обиму од 10-30% обавезног годишњег фонда часова. У овом периоду Министарство просвете ангажовало је велики број стручњака за формулисање општих и посебних основа школског програма. Међутим, ова нова курикуларна филозофија није имала времена да заживи, јер су нове просветне власти изменама Закона из 2005. године у потпуности укинуле све ове предвиђене промене. Даљег развоја у овој области система није било у већој мери – промене су се у остатку деценије огледале у повременим покушајима

редукције градива и увођењу различитих изборних предмета (нпр. шах). Тако, квалификација са краја прошлог века, остаје валидна и данас – наставни програм је преобиман, исувише крут и недовољно селективан. Посебно занимљиву програмску новину у основном образовању чинило је увођење два изборна предмета почетком двехиљадитих – грађанско васпитање и верска настава – одлука која након 10 година и даље изазива контраверзе и представља прави пример идеолошке подвојености у нашем систему.

Друго важно питање, блиско повезано са програмима, јесте увођење образовних стандарда, односно стандарда знања у обавезном образовању. Након вишегодишњег чекања у фиокама, Национални просветни савет је маја 2009. године усвојио Образовне стандарде за крај обавезног образовања (2011. су усвојени образовни стандарди за крај првог циклуса основног образовања и васпитања). Ове значајне новине још увек нису довољно видљиве из перспективе школа и наставника, али се очекује да ће усвојени стандарди постати важан оријентир наставницима у погледу очекивања шта би ученици требало да „понесу“ из основне школе.

У погледу наставних метода, Уницефова студија је показала да се у нашим школама примењују превасходно традиционалне методе наставе/учења (фронтално „испоручивање“ градива, пасивна улога ученика, подстицање меморизације наспрам разумевања градива и тако даље). Инструменти које образовна политика може да користи у мењању наставне праксе у принципу нису много моћни, јер када наставник затвори врата своје учионице, одлука које ће наставне методе и облике користити остаје пре свега његова/њена. То посебно важи за системе у којима није развијен систем професионалне одговорности, односно „полагања рачуна“ за квалитет свог рада, што је случај у Србији. Стога, главни ослонац у покушају да се осавремени наставни процес у српским школама, почев од 2001-2003. године, било је развијање система стручног усавршавања наставника. Међутим, као што ћемо видети, овај систем се показао недовољно делотворним, тако да у нашим учионицама и даље доминира традиционални фронтални начин рада. На пример, резултати истраживања TIMSS 2007 показују да у једној типичној радној недељи на часовима природних наука наши ученици проводе више времена слушајући предавања класич-

ног типа него што је то заступљено у земљама у окружењу или на нивоу међународног просека, и обратно, значајно ређе изводе експерименте или истраживања (Martin *et al.*, 2008).

Очигледне промене током протекле деценије одиграле су се на плану продукције уџбеника. Током периода 2001-2003. постављене су основе за демонополизацију и либерализацију тржишта уџбеника законским решењем које је омогућавало да буде одобрено више уџбеника за исти предмет у истом разреду. Тако су поред Завода за уџбенике и наставна средства на тржиште ушли и бројни други приватни издавачи, а школе и наставници су по први пут добили могућност да бирају уџбенике. Постоји сагласност да су уџбеници у техничком погледу напредовали протеклих година, али да је њихов дидактички квалитет и даље дискутабилан. Друге важне промене у области уџбеника тичу се пројекта Министарства просвете да сви ученици првог разреда основне школе добију бесплатне уџбенике – тако је било када је пројекат започео 2009. године. Данас овај пројекат подразумева да бесплатне уџбенике добијају сви ученици од првог до трећег разреда основне школе. Ова одлука је изазвала доста полемика у стручној и широј јавности, а чини се да ни Министарство просвете није добро усмеравало процес, тако да у имплементацији има доста проблема.

*Наставници.* Иницијално образовање наставника остало је незадовољавајуће и током читаве протекле деценије. Ова квалификација се пре свега односи на недовољно психолошко-педагошко и методичко образовање предметних наставника, док је недостатак у образовању учитеља слабије стицање компетенција из предмета које треба да предају (Kovač-Cerović, 2006; Nacionalni prosvetni savet, 2011). Тек изменама закона из 2009. године прописана је обавеза да сви наставници морају да имају образовање из психолошких, педагошких и методичких дисциплина стечено на високошколској установи у току студија или након дипломирања, од најмање 30 бодова и шест бодова праксе у установи, у складу са Европским системом преноса бодова. У току је реализација једног међународног пројекта (TEMPUS) који треба да развије мастер програм на свим универзитетима у Србији који би понудио стицање ових компетенција садашњим и будућим наставницима.

Период увођења наставника у посао је, Законом из 2003. године, а потом и Правилником из 2005. године, регулисан

дефинисањем приправничког стажа, улоге ментора, програма увођења у посао и полагања испита за лиценцу. Лиценца је првобитним законским решењем била орочена на пет година, док је изменама Закона из 2005. године овај рок укинут. У пракси се показало да овај скуп решења није дао ефекте. Штавише, у великој мери није ни заживео (Rajović & Radulović, 2010). Показало се да многи приправници нису имали ментора или су га имали само формално; када су и имали подршку ментора, она није била планска. С друге стране, сва пажња приправника била је усмерена на полагање захтевног испита за лиценцу, што је, с обзиром на то да приправници нису добијали потребну подршку, најчешће узроковало велику стрепњу и мањак самопоуздања код младих наставника. Као реакција на ово неповољно стање у овом важном сегменту професионалног развоја наставника група стручњака окупљених око Завода за унапређивање образовања и васпитања је креирало нову концепцију увођења наставника у посао (Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, 2009). Нове идеје су веома обећавајуће и заснивају се на савременом разумевању учења одраслих. Међутим, како ће нова решења на крају изгледати у одговарајућем правилнику остаје да се види, као и то да ли ће и како то имати утицаја на уходану праксу.

Највише системских промена у професионалном развоју наставника догодило се у области стручног усавршавања при раду. Иако се под њим подразумева и усавршавање које самоиницијативно предузима наставник, као и оно које се одвија као интерна школска активност, постало је скоро уобичајено да се под њим подразумева углавном похађање програма сталног стручног усавршавања. У овој области и јесу спроведене највеће реформе. Најпре, прописана је обавеза да наставници, током пет година, похађају најмање 100 сати програма стручног усавршавања. С друге стране, отворен је позив свим заинтересованим странама да понуде програме усавршавања, које, уколико прођу националну акредитацију, све школе и наставници могу слободно да бирају (уколико за то успеју да обезбеде средства). Ове промене представљају успостављање система током прве половине двехиљадитих у до тада сасвим неуређену област. Усавршавање при раду је постала обавеза, повезана са напредовањем у звању. Либерализована је понуда и потражња програма усавршавања, а успостављени су и неки

елементи осигурања квалитета. Све то је довело до тога да велики број наставника учествује у овим програмима (према подацима Завода за унапређивање образовања и васпитања школске 2008/2009. године различите програме је похађало преко 82000 просветних радника). Међутим, анализе показују да се овај нови систем усавршавања при раду сусреће са великим бројем проблема: дискутабилна процедура одобравања програма, уситњеност и фрагментисаност програма, упитан квалитет програма, проблеми школа у обезбеђивању финансија, недовољно праћење и евалуирање програма, ниска мотивација наставника и тако даље. Чини се заправо да се у великој мери овај вид усавршавања претворио у „јурњаву за сатима“, а да су сви актери у систему усмерени на испуњење формалних захтева, без великих очекивања у погледу квалитета и ефеката. Изгледа да постоји свест о овим проблемима, али за сада нема на видiku нових практичних идеја које би дале одговоре на ова суштинска питања делотворности система стручног усавршавања наставника.

На крају одељка о професионалном развоју наставника поменућемо још две важне теме – напредовање у звању и дефинисање наставничких компетенција. Још у Закону из 2003. године прописано је да наставник у току стручног усавршавања може да стекне четири различита звања уз која има право на увећану зараду. Ово решење није мењано све до 2009. године, али ипак није никада заживело у пракси – ниједан наставник није стекао више звање у периоду 2000-2010. У Закону из 2009. године само су промењени називи звања и остаје да се види да ли у наредном периоду ово „слово на папиру“ може да постане и реалност. Слично је и са идејом о националној листи наставничких компетенција. Дискусија о оваквој листи и њеној вредности започело је још у периоду од 2001-2003. године (Коваћ Сеговић *i sar.*, 2004), али је Национални просветни савет усвојио Стандарде компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја тек 2011. године.

*Вредновање.* Вредновање и осигурање квалитета образовног система постављено је као један од приоритета образовне политике у периоду 2001-2003. Тада је почело формирање нове институције националног нивоа, Центра за евалуацију, који је изменама Закона из 2005. године прерастао у Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. Од тада

је ова институција спровела низ важних пројеката: национална тестирања ученика трећег и четвртог разреда основне школе, развој образовних стандарда за крај првог и другог циклуса основног образовања, развој стандарда квалитета рада образовно-васпитних установа и тако даље. Кад је реч о вредновању и самовредновању школа, одговарајући приручник за школе је првобитно објављен још 2005. године. Међутим, самовредновање школа након тога није систематски подстицано. Законом из 2009. године самовредновање школа је постало обавеза школа и предвиђено је да се оно обавља сваке године у појединим областима вредновања, а сваке четврте или пете године – у целини. Области самовредновања су квалитет програма образовања и васпитања и његово остваривање, сви облици и начин остваривања образовно-васпитног рада, стручно усавршавање и професионални развој, услови у којима се остварује образовање и васпитање, задовољство ученика и родитеља, односно старатеља деце и ученика. Током 2011. године, Национални просветни савет усвојио је нове стандарде квалитета школа који ће послужити као нова основа за вредновање и самовредновање школа. Кад је реч о спољашњем вредновању рада школа, почетком протекле деценије традиционални надзор над радом наставника („инспекција“) раздвојен је на стручно-педагошки и управни надзор, при чему је управни надзор у првом степену постао надлежност локалних самоуправа. С друге стране, стручно-педагошки надзор је у овом периоду почео да се конципира на другачији начин, да од контролне улоге све више поприма саветодавну улогу (Ковач-Серовић и сар., 2004). Међутим, како у наредним годинама ова концепција није заживела, то је за последицу имало да у већем делу протекле деценије није функционисало спољашње вредновање школа.

Законом из 2003. године предвиђено је одржавање завршног испита на крају основног образовања, којим се процењује степен постигнутости прописаних исхода основног образовања. Међутим, током протекле деценије нису спровођени завршни испити, већ су на снази остали квалификациони испити за упис у средње школе. Први пут ће се завршни испит на крају основног образовања одржати тек на крају ове школске године (2010-2011). Важно место у овом процесу, и уопште у процесу стандардизације образовања у Србији, јесу дефинисани

и усвојени образовни стандарди (постигнућа) за крај првог и другог циклуса образовања.

На крају, треба истаћи и учешће Србије у великим међународним истраживањима образовних постигнућа TIMSS и PISA. Поред, са образовно-политичког становишта важних поређења постигнућа са другим земљама, уочавања трендова у постигнућима и анализе контекстуалних фактора постигнућа, значајна функција ових истраживања је подизање капацитета и културе евалуације у систему.

Поред свих позитивних помака у вредновању квалитета система, остају отворена питања у вези са употребом добијених података, што се за сада чини као најслабија карика у процесу осигурања квалитета. Наводимо само нека од питања на која још увек нема одговора: како и коме се подносе извештаји о квалитету рада и резултата, како се осигурава развој на основу повратних информација, какви подстицаји или санкције прате такве резултате и тако даље. Без одговора на ова питања, и даље остаје снажан утисак у школама да систему није битно како ко ради и да је уравниловка основни модус његовог функционисања.

*Праведност.* У Уницефовој студији изнесен је закључак да су извесне категорије деце у великој мери искључене из образовног система (нпр. ромска деца, деца са тешкоћама у развоју). И поред различитих пројеката који су се бавили овим проблемом током протекле деценије, ситуација је побољшана у веома скромним размерама. Законом из 2009. године направљен је значајан искорак у гарантовању једнаког права на образовање и доступност образовања и васпитања без дискриминације и издвајања деце, ученика и одраслих из маргинализованих и осетљивих друштвених група, као и оних са сметњама у развоју. Ово подразумева неколико важних мера, између осталих и следеће: прописује се обавеза установе да отклони физичке и комуникацијске препреке, уводи се и регулише индивидуални образовни план, промењен је поступак уписа у школу којим се обезбеђује једнакоправност и омогућава афирмативна акција, уводи се место педагошког асистента у настави да би се унапредио рада са децом и ученицима којима је потребна додатна образовна подршка и тако даље. Међутим, за излазак у сусрет овим новим захтевима, капацитети школа и наставника и различитих других актера у систему морају да се подигну на

виши ниво. У току је кампања обуке наставника за инклузију деце из осетљивих група, али се чини да су тренутна улагања у инклузивност наших школа ипак несразмерна постављеним очекивањима.

*Квалитет резултата.* У оквиру Уницефове студије, на основу тестирања узорка ученика осмог разреда у децембру 2000. године, закључено је да је квалитет образовних постигнућа нижи од очекиваног. Чак око 60% ученика није имало ни полови-ну базичних знања основног школског програма из природних наука, из математике реч је о 50%, а из матерњег језика 23% ученика. Током протекле деценије, Србија се укључила у два велика међународна истраживања образовних постигнућа TIMSS и PISA (укупно пет истраживачких циклуса). У истраживању TIMSS у Србији учествовали су ученици осмог разреда, а у PISA истраживању петнаестогодишњаци, што су у Србији најчешће ученици првог разреда средњих школа. У оба истраживања користи се репрезентативни узорак ученика. Резултати су приказани у Табели 2 и 3.

*Табела 2: Резултати Србије у два циклуса истраживања TIMSS*

TIMSS	2003		2007	
	Математика	Природне науке	Математика	Природне науке
Србија	477	468	486	470
Међународни просек	467	474	/	/
Просек скале	/	/	500	500

*Табела 3: Резултати Србије у три циклуса истраживања PISA*

PISA	2003			2006			2009		
	Читање	Математика	Природне науке	Читање	Математика	Природне Науке	Читање	Математика	Природне науке
Србија	412	437	436	401	435	436	442	442	443
OECD	494	500	500	492	498	500	493	496	501

Резултати ова два истраживања упућују на закључак да је квалитет образовања у Србији низак. У истраживању TIMSS 2003, када се упореде резултати Србије са међународним просеком, чини се да ситуација није толико незадовољавајућа. Међутим, у циклусу из 2007. године промењен је начин рачунања просека, како би се избегло континуирано снижавање просека услед тога што у истраживању из циклуса у циклус учествује све више сиромашнијих земаља. У односу на тај нови просек, такозвани просек скале, видимо да Србија заостаје и то у већој мери у природним наукама. Можда је још информативнији податак да чак 17% наших ученика није досегло ни до нивоа ниског знања из математике, док је за природне науке реч о 19% (Martin *et al.*, 2008, Mullis *et al.*, 2008). Тумачења резултата PISA истраживања дају још неповољнију слику. Према резултатима из 2006. године може се закључити да ученици из Србије постижу толико слабије резултате у поређењу са просеком земаља чланица ОЕСД-а, да би им требало годину до годину и шест месеци додатног школовања да би достигли овај просек (Baical & Pavlović-Babić, 2009). На срећу, последњи подаци из 2009. године су охрабрујући и указују на побољшање у образовним постигнућима, посебно када је реч о читалачкој писмености, где је Србија направила највећи скок унапред у односу на претходни циклус од свих земаља учесница.

### Закључак

Период од 2000-2010. може се оквалификовати као изразито турбулентан и у погледу промена образовних политика и у погледу промена образовних пракси. Међутим, не бисмо се изненадили ни када би многи непосредни актери образовног процеса рекли да се заправо није много тога променило. Штавише, и посматрач са стране вероватно не би приметио велику разлику, у једној типичној основној школи у Србији, између наставног процеса данас и пре неку деценију, изузев нешто већих проблема које наставници имају са дисциплином и радним навикама ученика. Колико год ово изгледало вероватно, чини нам се да је потребно имату у виду две могуће замке у закључивању. С једне стране, људи као да имају „природну“ тенденцију да се брзо привикавају на добре промене и да их временом све више

подразумевају, заборављајући како је нешто изгледало раније, пре тих промена. Чини се да се приликом процењивања стања у образовном систему лако запада у овакву врсту размишљања. С друге стране, образовне промене су споре и да би се нешто променило на кључном месту – у учионици – потребно је да се промене пре тога одвију у његовом системском окружењу. Србија је током протекле деценије била у фази изградње тог системског окружења, додуше уз пуно успона и падова, и чини се да је реално очекивати суштинске промене у непосредном образовном процесу тек након што се дефинишу нека кључна системска питања (финансирање, стратешко планирање, професионална одговорност и тако даље). Дакле, главни закључак је да је читав процес промена у периоду од 2000-2010. подложен веома снажној критици, пре свега у погледу промовисања праваца промена око којих није постојао шири друштвени консензус, као и у погледу велике неуспешности у имплементирању планираних промена. Међутим, када се све узме у обзир, верујемо да су остварене промене приближиле српски образовни систем остваривању циља постављеног на почетку двехиљадитих – квалитетном образовању за све.

### *Коришћена литература*

- Baucal, A. & D. Pavlović-Babić (2009): *Kvalitet i pravednost obrazovanja u Srbiji: obrazovne šanse siromašnih: analiza podataka PISA 2003 i 2006*. Beograd: Ministarstvo Prosvete Republike Srbije i Institut za psihologiju, Filozofski fakultet u Beogradu.
- Ivić, I. (2005): *Monitoring & evaluation of EFA implementation: education reforms in the Republic of Serbia*. Neobjavljeni rukopis.
- Kovač-Cerović, T. (2006): National report – Serbia; in P. Zgaga (ed.): *The prospects of teacher education in South-East Europe* (487-526). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kovač-Cerović, T., V. Grahovac, D. Stanković, N. Vuković, S. Ignjatović, D. Šćepanović, G. Nikolić i S. Toma (2004): *Kvalitetno obrazovanje za sve: izazovi reforme obrazovanja u Srbiji*. Beograd: Republika Srbija, Ministarstvo prosvete i sporta.
- Martin, O.M., I.V.S. Mullis & P. Foy (2008): *TIMSS 2007 International science report*. Chestnut Hill: Boston College.
- Ministarstvo prosvete (2009): *Inkluzivno obrazovanje: put razvoja. Nacionalni izveštaj Republike Srbije*. Retrieved 25, April

- 2011 from World Wide Web [http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok245-srp-MP\\_izvestaj\\_za\\_UNESCO.pdf](http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok245-srp-MP_izvestaj_za_UNESCO.pdf)
- Ministarstvo prosvete i sporta (2002): *Kvalitetno obrazovanje za sve: put ka razvijenom društvu*. Beograd.
- Ministarstvo prosvete i sporta (2005): *Strategija Ministarstva prosvete i sporta za period 2005-2010. godine*. Retrieved 20, April 2011 from the World Wide Web <http://www.mos.gov.rs/sites/default/files/down/StrategijaMPS2005-2010.pdf>
- Mullis, I.V.S., M.O. Martin & P. Foy (2008): *TIMSS 2007 international mathematics report*. Chestnut Hill: Boston College.
- Nacionalni prosvetni savet (2011). *Obrazovanje u Srbiji: kako da boljih rezultata. Pravci razvoja i unapređivanje kvaliteta, predškolskog, osnovnog, opšteg srednjeg obrazovanja i vaspitanja 2010-2020*. Retrieved 16, April 2011 from the World Wide Web [www.nps.gov.rs](http://www.nps.gov.rs)
- Rajović, V. i L. Radulović (2010): Serbian beginning teachers' views on induction as their professional development stage; in *35th annual conference of the Association for teacher education in Europe*, August 26-30, 2010, Budapest, Hungary. Retrieved 8, December 2010 from the World Wide Web <http://www.atec2010.ektf.hu/?page=presentations>.
- Stanković, D. (2005): Local/school level inputs to national policy formation: an example from Serbia; in S. Kiefer, J. Michalak, A. Sabanci i K. Winter (eds.): *Analysis of educational policies in a comparative educational perspective* (159-172). Linz: State College of Teacher Education Linz Austria.
- UNICEF (2001): *Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ*. UNICEF: Beograd.
- Zakon o izmenama i dopunama Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, *Službeni glasnik Republike Srbije* br. 79/05 i 101/05.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, *Službeni glasnik Republike Srbije* br. 62/03, 64/03, 58/04 i 62/04.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009). *Službeni glasnik Republike Srbije* br. 72/09.
- Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (2009): *Mentor i pripravnik: vodič za nastavnike, vaspitače i saradnike*. Beograd.

# ПРЕДСТАВЕ О ОБРАЗОВНИМ ПРОМЕНАМА У ПРОШЛОСТИ: ДЕСЕТ ГОДИНА НАШЕГ ЖИВОТА

*Јелена Павловић*

*Ако желимо да унапредимо будућност,  
морамо да учимо из прошлости.*

(Branson, 2010)

## Увод

У овом поглављу приказаћемо резултате нашег истраживања, који се односе на представе кључних актера о образовним променама у периоду 2000-2010. године. Материјал за анализу произведен је у фокус групама и индивидуалним интервјуима са наставницима, родитељима, ученицима, директорима, експертима и доносиоцима одлука. Након иницијалног отвореног кодирања, подаци су анализирани идентификовањем централних категорија и поткатегорија. Издвојили смо три главне категорије, које ће у наставку текста бити детаљније приказане: (1) *нестабилност и хаотичност промена*; (2) *јаз између очекивања и исхода*; (3) *низак степен партиципативности и негативне узајамне перцепције актера*.

## НЕСТАБИЛНОСТ И ХАОТИЧНОСТ ПРОМЕНА

Једна од централних категорија у наративима учесника у истраживању односи се на нестабилност и хаотичност промена. Ова категорија подразумева доживљај збрке, конфузије и нестабилности, као значајне карактеристике процеса образовних промена, које су учесници у истраживању изразили кроз метафоре саобраћајног хаоса и торнада (Слика 1). Категорију хаотичности образовних промена детаљније описују следеће поткатегорије:

- *одсуство јасне стратегије;*
- *пребрзо, превише;*
- *недовољна контрола над процесом;*
- *неприлагођеност промена контексту;*
- *недовољно ефикасне праксе информисања;*
- *политизација и дисконтинуитет;*
- *хаотичност као шири друштвени проблем.*

*Слика 1: Метафоре које описују хаотичност образовних промена\**



\* Приликом мапирања образовних промена, учесницима истраживања је понуђен сет од тридесетак фотографија. Учесници су изабрали фотографије које најбоље асоцирају на њихов доживљај образовних промена.

### **Одсуство јасне стратегије**

Ова поткатегорија односи се на конструкције учесника у истраживању да су образовне промене биле вођене без јасне стратегије (Табела 1; пример 1). Стратегија је схваћена као постојање друштвеног консензуса у вези са правцима промена и жељеним исходима (Табела 1; пример 2). Перцепција одсуства јасне стратегије доводи до доживљаја фрагментисаности реформских процеса (Табела 1; пример 3), као и неповезаности циљева и начина њиховог реализовања. Најзад, постојање стратегије за учеснике у истраживању подразумева постављање реалистичних и остваривих стратешких циљева.

Табела 1: Исечак из схеме кодирања:  
одсуство јасне стратегије

Наратив	Иницијално кодирање
<p><i>Пример 1.</i> <b>Недостатак стратегије развоја образовања...</b> мислим да он у себи сумира све тешкоће... У основи, ми никада нисмо имали образовну политику <b>која увезује све циљеве и начине достизања тих циљева...</b> (ИНТ* са експертима)</p>	<p>Недостатак стратегије; увезивање циљева и начина њиховог достизања</p>
<p><i>Пример 2.</i> <b>Да коначно друштво каже шта хоће,</b> каквог наставника хоће, каквог ученика – будућег грађанина, каквог директора, каквим путем да идемо... Мора дугорочно да се направи нешто и да будемо сви у томе заједно, јер се ради за добробит деце, државе. (ИНТ са директорима)</p>	<p>Да друштво каже; друштвени консензус; дугорочни циљеви; добробит деце</p>
<p><i>Пример 3.</i> Не знам, мали су кораци, а <b>потребан је један велики</b> [обухватни] <b>корак,</b> па нека се образовање и школа не мењају дуго. (ФГ са ученицима)</p>	<p>Мали кораци; фрагментисаност промена</p>

### Пребрзо, превише

Ова поткатегорија односи се на конструкције учесника у истраживању да су образовне промене биле праћене превеликим амбицијама доносилаца одлука. Велике амбиције, из перспективе експерата, подразумевале су жељу да се што пре достигне ниво развијених образовних система, да се крупним корацима и брзо креће ка променама, као и да се одједном мења читав систем (Табела 2; пример 1). Наставници су овај темпо промена, такође, конструисали као пребрз, али и наметнут (Табела 2, пример 2). Најзад, у наративима експерата се управо неусклађеност амбиција и темпа промена са могућностима актера конструише као један од основних разлога пада ефективности процеса образовних промена у Србији (Табела 2; пример 3).

\* ИНТ – интервју; фг – фокус група.

Табела 2: Исечак из схеме кодирања: пребрзо, превише

Наратив	Иницијално кодирање
<i>Пример 1.</i> Исто тако мислим да је то било доста брзо <b>у тој жељи да што пре стигнемо тај свет напољу и да смо кренули ужасно великим корацима који нису одговарали постојећој реалности</b> , то нас је доста успорило. (ИНТ са експертима)	Што пре; пре-велики кораци; неусклађеност са реалношћу; успоравање
<i>Пример 2.</i> Тражили су од нас да будемо Супермени, па смо се питали шта у ствари траже... Тај процес треба да траје <b>полако, а не да се одједном намеће све</b> . (ФГ са наставницима)	Одједном све; доживљај наметања
<i>Пример 3.</i> <b>Оно што је лоше је брзина којом је она изведена... амбиције су биле велике, а амбиције су проклета ствар</b> . (ИНТ са експертима)	Велика очекивања као разлог пада ефективности

### Недовољна контрола над процесом

Ова поткатегорија односи се на конструкције образовних промена као експеримента са недовољним степеном контроле. У наративима учесника недовољна контрола препознаје се кроз одсуство адекватне припреме промена и процене ризика, као и кроз незадовољавајуће лидерство и лошу координацију различитих актера (Табела 3, пример 1 и 3). Услед недовољне контроле над процесом промена ученици позиционирају себе као „експерименталне мишеве“ (Табела 2, пример 3), док се код наставника јавља пад мотивације.

Табела 3: Исечак из схеме кодирања: недовољна контрола над процесом

Наратив	Иницијално кодирање
<i>Пример 1.</i> Седите, размислите две, три године, <b>припремите ситуацију</b> , односно разговарајте са свима са којима треба, па онда нешто урадите. <b>Не експериментирајте сваке године</b> . (ФГ са родитељима)	Недовољна припрема; експериментисање

<i>Пример 2.</i> <b>Ми смо нека експериментална генерација...</b> Експериментални мишеви... Оно што су над нама експериментисали ваљда ће моћи да закључе шта је ту било добро. (ФГ са ученицима)	Ученици као експериментални мишеви
<i>Пример 3.</i> Не може један оркестар добро да свира и да даје изврсну музику <b>без доброг диригента.</b> (ФГ са наставницима)	Лидерство и координација различитих актера

### Неприлагођеност промена контексту

Ова поткатегорија односи се на конструкције образовних промена као неприлагођених контексту у коме су се одвијале. У наративима учесника указује се на неке од извора неприлагођености промена контексту: добре идеје често нису биле применљиве у датом контексту (Табела 4, пример 1), а позитивне праксе из других земаља нису нужно имале исти ефекат у условима нашег образовног система. Наставничке конструкције ове контекстуалне неприлагођености промена додатно указују на доживљаје парадоксалности, немоћи, неодрживости (Табела 4, пример 2), али и на преиспитивање сопствене професионалне адекватности (Табела 4, пример 3).

Табела 4: Исечак из схеме кодирања:  
неприлагођеност промена контексту

Наратив	Иницијално кодирање
<i>Пример 1.</i> Многе <b>идеје су добре</b> , али <b>не могу да се примене у нашим условима.</b> (ИНТ са представницима школских управа)	Добре идеје; неприменљиве
<i>Пример 2.</i> Ми хоћемо да <b>возимо мерцедес фињиним кључем...</b> Е па немамо ми још мерцедес. (ФГ са наставницима)	Неприлагођеност промена; парадокси
<i>Пример 3.</i> Можда <b>нисмо ни дорасли тим условима...</b> <b>Немамо ми услова</b> за такве промене. (ФГ са наставницима)	Недораслост промена

## Недовољно ефикасне праксе информисања

Ова поткатегорија односи се на конструкције родитеља, ученика и наставника да су праксе информисања о образовним променама биле недовољно ефикасне. Кашњење информација, као и постојање контрадикторности између званичних и информација из медија, доводили су до незадовољства, доживљаја неизвесности, збуњености и анксиозности актера (Табела 5; пример 1 и 3).

Табела 5: Исечак из схеме кодирања:  
недовољно ефикасне праксе информисања

Наратив	Иницијално кодирање
<p><i>Пример 1.</i> Моје дете је у првом разреду кренуло у те промене, <b>никад се ништа није знало до последњег момента.</b> (ФГ са родитељима)</p>	<p>Информације касне</p>
<p><i>Пример 2.</i> Све <b>информације касне</b> и понекад имам осећај <b>као да смо у тунелу...</b> из медија сазнајемо да нешто креће, а званичне информације стижу у школу са ко зна којим закашњењем и упутствима за рад. (ФГ са наставницима)</p>	<p>Збуњеност и анксиозност наставника</p>
<p><i>Пример 3.</i> <b>Нису нас нешто обавештавали</b> у школи о томе [о малој матури]... нису ништа конкретно рекли шта ће тачно да буде. (ИНТ са ученицима)</p>	<p>Слаба информисаност ученика</p>

## Политизација и дисконтинуитет

Ова поткатегорија односи се на конструисање образовних промена као зависних од политичких промена (Табела 6; примери 1). У наративима експерата указује се да су управо образовне промене служиле као политичко средство за успостављање дисконтинуитета у односу на политичке претходнике, нарочито на почетку реформских процеса (Табела 6, пример 2). Последице политизације образовних промена јесу доживљај недовршености процеса и поништавање резултата претходника, због чега

је читаво друштво било на губитку (Табела 6; пример 1 и 3). Најзад, експерти деполитизацију образовања конструишу као предуслов успостављања стабилности процеса образовних промена.

Табела 6: Исечак из схеме кодирања:  
политизација и дисконтинуитет

Наратив	Иницијално кодирање
<p>Пример 1. <b>Како се мењају владе и министри</b>, сви мисле да су најпааметнији и уводе нешто ново, док деца, родитељи и читаво друштво трпи због тога. Стално се нешто покушава и <b>стално се почиње и онда опет се све поништава</b> и враћамо се на старо. (ФГ са родитељима)</p>	<p>Зависност образовних промена од политике; друштво трпи</p>
<p>Пример 2. Неки општи дух тог времена [2000. година] је у ствари наметао <b>императив да се све мора мењати јако пуно да би се остварио дисконтинуитет</b> у односу на претходни период. (ИНТ са експертима)</p>	<p>Недовршене идеје; све из почетка</p>
<p>Пример 3. Најтеже је било што је идеја започета а никада није завршена... <b>Промени се министар, па идемо све из почетка.</b> (ФГ са наставницима)</p>	<p>Све се поништава; враћамо се</p>

### Хаотичност као шири друштвени проблем

Ова поткатегорија осветљава шири друштвени контекст у односу на који се конструишу представе о хаотичности образовних промена. У наративима учесника, доживљај хаотичности прожима различите аспекте друштва, од чега ни образовање није изузето (Табела 7, пример 1 и 2). Хаотичност се препознаје као одсуство друштвене „бриге“ за образовање, децу и просветне раднике (Табела 7, пример 1). Поред тога, хаотичност се конструише и као део друштвених превирања која прате процес модернизације и европеизације друштва (Табела 7, пример 3).

Табела 7: Исечак из схеме кодирања:  
хаотичност као шири друштвени проблем

Наратив	Иницијално кодирање
<p><i>Пример 1.</i> Хаотично је стање у држави па онда и у просвети... небрига о деци где год се окренете, небрига о просветним радницима. (ФГ са наставницима)</p>	<p>Хаотично стање у држави; небрига</p>
<p><i>Пример 2.</i> Као што нам је у здравству катастрофа, тако нам је и у школству. (ФГ са родитељима)</p>	<p>Здравство и школство; катастрофа</p>
<p><i>Пример 3.</i> Друго што јесте то је и клима у држави... цео тај наш ход мукотрпан ка Европи некако све више људи схватају и прихватају на прави начин. (ИНТ са експертима)</p>	<p>Клима у држави; ход ка Европи</p>

\*\*\*

### Балансирање између хаоса и реда: лакше рећи него урадити?

У целини, учесници у нашем истраживању перципирају одсуство стратегије и пребрз темпо промена као основне чиниоце који су допринели хаотичности процеса образовних промена, у којем су они позиционирани као заморчићи. Проблем преамбициозних агенди препознат је и у литератури као једна од значајних препрека на путу остваривања промена у образовању (Miles, 1964). Надаље, међу учесницима постоји перцепција да су промене увођене некритичким преузимањем модела из других земаља, што је имплементацију често чинило парадоксалном или немогућом. Низак ниво транспарентности и недовољно ефикасни системи информисања додатно су учврстили доживљај хаоса, конфузије и нестабилности. Најзад, имајући у виду перцепцију хаотичности ширег друштвеног контекста, чини се да су образовне промене осуђене на хаотичне исходе.

Занимљиво је да се у литератури такође разматра проблем хаотичности образовних промена (Fullan, 2001). Према Фула-

новом схватању, образовне промене увек провоцирају анксиозност међу кључним актерима и дешавају се „на ивици хаоса“ (Fullan, 2003:22). Стога, вођење образовних промена захтева успостављање деликатног баланса између хаоса и реда. Овај баланс своди се на питање колико структуре је потребно да би се процес промене одвијао на најбољи могући начин. Премало структуре води ка хаосу у коме учесници образовних промена могу имати доживљај конфузије, анксиозности и одсуства јасних смерница о томе шта се од њих очекује. Са друге стране, превише структуре може довести до отпора и смањења нивоа партиципације актера. У литератури се функционисање семафора користи као метафора за оптималан степен регулације образовних промена.

Добар пример су семафори у неком граду. Уколико нема семафора, саобраћај је хаотичан. Уколико има превише семафора, саобраћај се зауставља. Одмерен број семафора ствара структуру, али и дозвољава возачима да прилагоде своје путање на неочекиване начине у складу са променљивим условима саобраћаја (Fullan, 1999: 90).

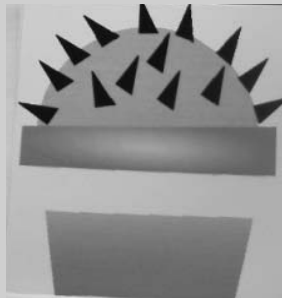
Искуства учесника у нашем истраживању управо се поклапају са описима хаотичних система, међу којима су одсуство усмерења, нејасне одговорности, спорадична комуникација и ограниченост сврховите експериментације (Fullan, 2001). Насупрот томе, добро вођене промене подразумевају истовремено постојање структуре и отворености процеса. Елементи структуре, који се подразумевају, укључују вођство које је засновано на етици бриге, мали број кључних приоритета и сталне напоре у правцу све веће јасноће и кохерентности процеса. Уколико неки од ових елемената структуре изостане, актери ће бити препуштени стихијском процесу преживљавања нелинеарних и фрагментисаних захтева преамбициозних агенди доносилаца одлука.

## ЈАЗ ИЗМЕЂУ ОЧЕКИВАЊА И ИСХОДА

Следећа категорија коју смо формулисали на основу података из нашег истраживања односи се на *јаз између очекивања и исхода*. Ова категорија подразумева доживљај разочарења исходима образовних промена, као и доживљај умора од промена. Позитивне перцепције исхода образовних промена представљају знатно мање заступљен аспект у представама учесника. Категорију *јаз између очекивања и исхода* детаљније описују следеће поткатегије:

- *изневерена очекивања;*
- *промењена форма, али не и суштина;*
- *школа не прати потребе ученика;*
- *наставници нису довољно оснажени;*
- *проблематичност инклузије;*
- *запостављање развоја личности ученика;*
- *опремљеност школа и даље је незадовољавајућа;*
- *позитивни помаци;*
- *умор од промена.*

Слика 2: *Метафора исхода образовних промена*



### Изневерена очекивања

Ова поткатегија односи се на висока очекивања која су индукована на почетку реформских процеса, као и на доживљај разочарења ефектима након десет година (Табела 8; пример 1).

Међу учесницима преовлађује перцепција да је веома мали део најављених промена заиста заживео и да су ефекти промена често били контрадикторни (Табела 8; пример 2). Најзад, јаз између очекивања и исхода такође се односи на перцепцију експерата да је степен враћања инвестиција у образовање незадовољавајући (Табела 8; пример 3).

Табела 8: Исечак из схеме кодирања:  
изневерена очекивања

Наратив	Иницијално кодирање
<p><i>Пример 1.</i> <b>Сећам се тих бајковитих прича у оно време</b>, а ево сад је тачно осам година од тада, читава једна генерација је завршила основну школу... ја <b>не видим да је заживело више од 10% промена</b>. (ФГ са наставницима)</p>	<p>Бајковите приче; незадовољавајући исходи</p>
<p><i>Пример 2.</i> Ја сам разочарана зато што је <b>на сва звона причано како ће ученицима бити лакше</b>, а оно им је теже. (ФГ са родитељима)</p>	<p>Разочарење родитеља; контрадикторни ефекти промена</p>
<p><i>Пример 3.</i> Кад се упореди наше образовање спрам количине средстава која се улаже у њега, ми <b>постигемо много мање од онога што би се од нас очекивало</b>. (ИНТ са експертима)</p>	<p>Исходи спрам улагања су испод очекиваних</p>

### Промењена форма, а не суштина

Јаз између очекивања и исхода подразумева и општи утисак да су промене у већој мери биле „козметичке“, него суштинске. Из перспективе различитих актера, „промене на папиру“ често су уједно биле и једине промене (Табела 9; пример 1 и 2). Могући разлози за овакве исходе промена учесници у истраживању виде у одсуству културе одговорности (Табела 9; пример 3), али и у систему који подстиче задовољавање форме (Табела 9; пример 4). Последице овако схваћених реформских процеса рефлектују се и на нивоу ученичких постигнућа, кроз одсуство суштинског разумевања и кроз подстицање „бубања“ (Табела 9; пример 5).

Табела 9: Исечак из схеме кодирања:  
промењена форма, али не и суштина

Наратив	Иницијално кодирање
<p>Пример 1. Много писанија, а <b>нема квалитета у настави</b> ... План и програм у овом тренутку нема сврху, <b>све се свело на преписивање</b> из Службеног гласника. (ИНТ са представницима школских управа)</p>	<p>Бирографија и администрација; одсуство квалитета; план и програм</p>
<p>Пример 2. <b>Промена опет никад није мењала суштину образовног процеса</b> у школама, него је она увек остајала тамо негде између тог полиси нивоа и образовне праксе. (ИНТ са експертима)</p>	<p>Промене на папиру; суштина је иста; између политике и праксе</p>
<p>Пример 3. <b>Можда смо и ми ту мало кумовали</b>. Да смо резултате самовредновања, извештаје и сличне ствари качили на сајт, <b>можда би они себе озбиљније самовредновали</b>. (ИНТ са представницима школских управа)</p>	<p>Систем који подстиче задовољавање форме</p>
<p>Пример 4 За мене је понижење када се од мене креативност очекује тако што ми неко тражи да у свом плану наведем један час иновације. То је страшно, понижавајуће... <b>На шта се свде наше промене?</b> Да ли је то промена? То све <b>задовољи негде неку форму</b>. (ФГ са наставницима)</p>	<p>Иновативност као форма; понижење, одсуство стварних промена; незадовољство наставника Подстицање бубања</p>
<p>Пример 5. Пола од овог градива што радимо ми <b>не разумемо, него тако учимо</b>... Некад се мање учило, али се много више знало него данас. <b>Данас се више учи, а мање зна</b>. (ФГ са ученицима)</p>	

## Школа не прати потребе ученика

Ова поткатегорија односи се на перцепцију учесника да су исходи образовних промена у протеклих десет година били такви да нису унапредили систем у правцу веће усклађености са потребама ученика. Из перспективе ученика и родитеља, школа је и даље инертан систем који не иде у корак са савременим

начином живота и њиховим потребама (Табела 10; пример 1 и 2). Једна од најзначајнијих потреба о којима говоре учесници истраживања односи се на већу заступљеност практичних и животних знања у курикулуму. Из угла наставника, стицање применљивих знања имало би и повратан ефекат на мотивацију ученика (Табела 10; пример 3).

Табела 10: Исечак из схеме кодирања:  
школа не прати потребе ученика

Наратив	Иницијално кодирање
<p><i>Пример 1.</i> Све се мења, стил и начин живљења, начин исхране, а и ми се мењамо. <b>Школа је спора, не еволуира и не прати промене савременог живота.</b> (ФГ са ученицима)</p>	Све се мења, али не и школа
<p><i>Пример 2.</i> Деца се мењају и њихове потребе <b>некад и сада</b> нису исте, а <b>школа им нуди само једно.</b> (ФГ са родитељима)</p>	Потребе се мењају; некад и сад; само једно
<p><i>Пример 3.</i> Те <b>животне ствари</b> су у принципу <b>најзанимљивије.</b> (ФГ са наставницима)</p>	Практична знања

### Наставници нису довољно оснажени

Ова поткатегорија односи се на перцепцију да током процеса образовних промена наставници нису били у довољној мери професионално оснажени. Из перспективе учесника у нашем истраживању, томе су допринели следећи фактори: недовољно реформисано иницијално образовање наставника, одсуство квалитетне индукције и менторства (Табела 11; пример 1); недовољно ефективни и практично оријентисани програми стручног усавршавања (Табела 11; пример 2); као и одсуство препознавања квалитета у раду наставника (Табела 11, пример 4). Другим речима, одсуство задовољавајућих решења у области политике професионалног развоја наставника довело је до статуса quo у наставничким праксама у учионици (Табела 11, пример 3) и континуиране деградације наставничке професије (Табела 11; пример 5). Посебан проблем свакако представља и

професионално изгарање наставника, које током реформских процеса није у довољној мери разматрано.

Табела 11: Исечак из схеме кодирања:  
наставници нису довољно оснажени

Наратив	Иницијално кодирање
<p>Пример 1. Обично се дешава да човек уђе у школу и <b>да му се одмах да дневник и оцене</b>, које су као бич у рукама. Одмах са улице кренете да оцењујете и, при томе, <b>немате никаква знања, јер их нисте ни стекли на факултету</b>, него сами морате да процените шта је пет, а шта два. (ИНТ са директором)</p>	<p>Неадекватно иницијално образовање наставника; одсуство индукције</p>
<p>Пример 2. <b>Много је новца потрошено на бескорисне семинаре</b> који су тобоже акредитовани. Семинар да, али <b>који семинар...</b> Ајмо и <b>семинар са конкретним ситуацијама</b>, са конкретним проблемима. Немојмо <b>само теоретски</b>. Учионица није теорија. Учионица је живот, дешавање. (ФГ са наставницима)</p>	<p>Бескорисни семинари; много новца је потрошено; већа практичност; превише теорије</p>
<p>Пример 3. Сви ти стари професори <b>раде на исти начин као што су радили и пре</b>. (ФГ са ученицима)</p>	<p>Начин рада наставника се није променио</p>
<p>Пример 4. Кад би се поново увели неки <b>платни разреди...</b> Од 2000. године неки су провели 1000 часова на семинару, а неки ни пет часова и то је један проблем. Нико у држави не зна да ли је неко ишао на семинар или није... И онај ко зна <b>не цени</b>. (ФГ са наставницима)</p>	<p>Непрепознавање квалитета у раду наставника; платни разреди</p>
<p>Пример 5. То је страшно кад кажеш да си <b>просветни радник...</b> „Аха, <b>то је онај што нигде није и што је бедно плаћен</b>“. Требао би ми као у Канади после четири год. да имамо годину дана као неку <b>паузу</b> ... Ја сам већ у категорији неурачунљивих... Ми сви преко деценије.... Ми смо опасни. (ФГ са наставницима)</p>	<p>Деградација наставничке професије; професионално изгарање наставника</p>

## Запостављен развој личности ученика

Незадовољавајући исход процеса образовних промена представља недовољно усмеравање пажње на развој целокупне личности ученика. Из перспективе учесника у нашем истраживању, некадашњи васпитни утицај школе се временом изгубио (Табела 12; пример 1 и 3), а нови видови подстицања развоја личности ученика нису у довољној мери артикулисани и препознати као значајни циљеви образовног процеса (Табела 12; пример 2). Овај налаз посебно је занимљив у светлу увођења изборних предмета, Грађанског образовања и Верске наставе у основне школе. Перцепција учесника у истраживању да је током реформских процеса запостављен развој личности ученика, индиректно указује на недовољну ефективност наставе ових предмета.

Табела 12: Исечак из схеме кодирања:  
запостављен развој личности ученика

Наратив	Иницијално кодирање
<p><i>Пример 1.</i> Није ово само образовање ово је образовање <b>и васпитање</b> то је оно кључно... то се изгубило... шта је улога ове школе и шта је то деци потребно; <b>да ли ови људи који раде са њима имају времена за то.</b> (ФГ са родитељима)</p>	<p>Васпитање; недостатак времена</p>
<p><i>Пример 2.</i> Предмети који су итекако <b>битни за развој личности сведени су на минимум.</b> То је проблем једног друштва које има економске тешкоће, које нема пара да развија личност. <b>Држави није у циљу да развија личност...</b> (ФГ са наставницима)</p>	<p>Минимизовање развоја личности; то није циљ</p>
<p><i>Пример 3.</i> У школи је у великој мери <b>запостављен васпитни утицај</b>, чиме је значајно занемарено <b>вођење рачуна о целокупној личности ученика.</b> (ИНТ са представницима школске управе)</p>	<p>Запостављен васпитни утицај; целокупна личност ученика</p>

## Проблематичност инклузије

Промене у правцу инклузивног образовања представљају посебно емотивно „обојене“ перцепције исхода реформских процеса. Међу наставницима преовлађује перцепција да они нису адекватно професионално припремљени за рад са децом са тешкоћама у развоју (Табела 13; пример 1). Из перспективе наставника, „просечно“ дете је њихов „посао“, док образовање деце са тешкоћама у развоју треба препустити специјалистичким струкама. Надаље, прва искуства са променама које се односе на инклузивно образовање повезана су са доживљајем „везаних руку“ и опште немоћи, уз постојање негативних примера из праксе (Табела 12; пример 2). Најзад, из перспективе експерата, проблем се може посматрати као шире питање друштвених вредности, које захтева темељније припреме и рад на превладавању отпора (Табела 13; пример 3).

Табела 13: Исечак из схеме кодирања:  
проблематичност инклузије

Наратив	Иницијално кодирање
<p><i>Пример 1.</i> Још ова инклузија кад нам дођу деца са посебним потребама, а ми <b>необучени за рад са њима</b> и онда ће то имати негативан ефекат, <b>бојим се</b>. Онда ће ова <b>друга деца испаштати</b> због тог детета, за које <b>ја нисам спремна</b>. Ја сам за то да се таквом децом баве стручњаци <b>дефектолози, социолози, доктори, психолози</b>, а ја сам необучена за то. Не могу на семинарима које прођем тако квалитетно да се предам том детету... пустите да радимо оно што ми <b>знамо са просечном децом и натпросечном</b>. (ФГ са наставницима)</p>	<p>Недовољна обученост наставника; страхови; друга деца ће испаштати; неприпремљеност; посао за стручњаке; знамо са просечном децом</p>
<p><i>Пример 2.</i> Имамо податке да <b>деца нису добро примљена</b>, директори су звали... сви се оградајују, <b>нико неће да финансира педагошке асистенте...</b> то је идеја која је лепа само на папиру... ви <b>не можете да дате учитељу да ради са Дауновим синдромом или аутизмом...</b> видећемо тек <b>како ће бити на терену</b>. (ИНТ са представницама школске управе)</p>	<p>Деца нису добро примљена; проблем финансирања асистената; неизвесност</p>

*Пример 3.* Ми имамо након 10 год. на силу **декретом увођење** инклузије за коју **нису припремљени ни наставници ни родитељи**, а постоје и **отпори**, они су начелно **неосновани**, али их ви не можете негирати... Ви хоћете једну групу да натерате одједанпут... зато што је неко ставио у закон: „Не прави дискриминацију“... а при том **задржавате концепцију образовања која је у начелу дискриминаторска**. (ИНТ са експертима)

На силу; без промене дискриминаторске концепције образовања

### Опремљеност школа и даље незадовољавајућа

Значајан јаз између очекивања и исхода односи се на степен опремљености школа десет година након почетка једног циклуса образовних промена. Примери школа у којима се исти намештај користи већ неколико деценија (Табела 14; пример 1) свакако нису исходи којима су се учесници истраживања надали. Такође, међу учесницима истраживања постоји и перцепција да у неким школама нису задовољени ни базични услови, попут доступности пијаће воде (Табела 14; пример 3) или физкултурне сале (Табела 14; пример 2). Најзад, у разговору са кључним актерима образовних промена указано је и на проблем неуједначеног степена школске опремљености (Табела 14; пример 4).

*Табела 14: Исечак из схеме кодирања: опремљеност школа и даље незадовољавајућа*

Наратив	Иницијално кодирање
<p><i>Пример 1.</i> Ако сам ја била ђак ове школе и завршила сам 1985. године 8. разред, а дошла после 17 година да радим у овој школи, ја сам имала <b>исте скамије, исте клупе</b>, мислим да је то <b>поражавајуће</b>. (ИНТ са наставницима)</p>	<p>Исти намештај 25 година; поражавајуће</p>

- Пример 2.* **Нисмо приметили да се школа нешто физички побољшала** да су нам увели нешто да нам буде лепше док смо овде... Ми се сви **надамо да ћемо да добијемо ту салу**, то не верујем да ће се остварити у наредних 5 година сигурно... Било би лепо **да то што учимо из хемије и видимо**. (ФГ са ученицима)
- Пример 3.* Ми имамо школе у којима **нема пијаће воде**, а ви уводите нове предмете. (ИНТ са представницима школских управа)
- Пример 4.* **Нека школа има све, а ова школа још нема салу за физичко**, а има ово-лико деце колико има, а нека школа питај Бога где нема 200 деце, има салу. (ФГ са родтељима)

## Позитивни помаци

Иако међу учесницима нашег истраживања преовлађује доживљај јаза између очекивања и исхода образовних промена, постоји и перцепција позитивних помака у одређеним областима. Најпре, позитивне промене се препознају у области наставе страних језика и у увођењу изборних предмета (Табела 15; пример 1 и 2). Надаље, експерти позитивно оцењују већу понуду уџбеника, не само као вид разбијања монопола, већ и као заокрет ка мултиперспективизму и разумевању појмова (Табела 15; пример 3). Најзад, промене у управљању такође спадају у позитивне помаке, јер умањују степен политизације при избору директора и отварају могућност за партиципацију родитеља у доношењу одлука (Табела 15; пример 4 и 5).

Табела 15: Исечак из схеме кодирања:  
позитивни помаци

Наратив	Иницијално кодирање
<p><i>Пример 1.</i> Велике промене су се десиле у <b>настави страних језика</b> с тим што је први страни језик померен од I разреда чиме сам била јако незадовољна, а сад ми се то допада од I до IV мислим да то лепо функционише. (ФГ са наставницима)</p>	<p>Настава страних језика</p>
<p><i>Пример 2.</i> Грађанско... Да, <b>грађанско јако лепо</b>... Али само кад га предаје квалитетан човек који је стварно едукован за то. (ФГ са родитељима)</p>	<p>Увођење изборних предмета</p>
<p><i>Пример 3.</i> Чињеница је да ученици у разним школама могу да уче из различитих текстова, а да ипак граде исто знање, исте појмове. То је нешто чини ми се јако добро јер то стално суочава људе са једном бољком у нашем образовању: знање једнако текст. Ово јасно показује да <b>знање није реченица у уџбенику</b>, него да је знање оно што стоји као значење иза тих реченица, онај систем знања, појмова, образаца мишљења, система вредности, система ставова који је уграђен у тај уџбеник, а тај <b>уџбеник је само један начин на који може та прича о тим знањима и вештинама да се исприча</b>... која још увек збуњује зато што је једна модерна идеја. Плус <b>добро је да се разбију монополи</b> било које врсте па и монопол на знање и приказивање знања. (ФГ са експертима)</p>	<p>Промене уџбеника; креативни; могућност избора</p> <p>Знање није реченица; само један начин на који може да се прича; разбијање монопола</p>
<p><i>Пример 4.</i> Сви <b>директори су изабрани</b>, а не постављени... школе су се <b>ослободиле тог баласта</b>. (ИНТ са школским управама)</p>	<p>Избор директора од стране школског одбора</p>
<p><i>Пример 5.</i> Много ми је <b>лакше са свим тим „леђима“</b>... Кад <b>родитељи донесу одлуку</b> и сами имају врло лепих предлога. (ИНТ са директором)</p>	<p>Савет родитеља; лакше; лепи предлози</p>

## Умор од промена

Један од, свакако нежељених, исхода образовних промена јесте и умор од промена међу кључним актерима. Експерти се слажу у оцени да су посебно наставници у „дешперацији“, апатији и да су изгубили ентузијазам и поверење (Табела 16; пример 1 и 3). Уместо постепеног раста мотивације услед доживљаја растуће компетентности или увиђања плодова реформи, међу наставницима је дошло до значајног степена отпора према променама или страха од промена (Табела 16; пример 4). Стога је потребно да будући реформски кораци уваже ову врсту засићености наставника често нејасним или парадоксалним захтевима за променама.

Табела 16: Исечак из схеме кодирања:  
умор од промена

Наратив	Иницијално кодирање
<p>Пример 1. <b>Већина наставника је у некој дешперацији</b>, имају осећај да нико не цени њихов рад, да су ученици постали јако тешки, они немају неки осећај да раде нешто што се цени. (ИНТ са експертима)</p>	<p>Дешперација наставника</p>
<p>Пример 2. Ви сад имате <b>проблем да поново анимирате људе... Изгубљен је ентузијазам и енергија...</b> људи су схватили да не треба да размишљају о смислености онога што се од њих тражи, у шта се они укључују, о тим променама, него просто да треба да раде оно што се од њих тражи тако да је ту <b>изгубљено и поверење</b> људи из праксе. (ИНТ са експертима)</p>	<p>Поново мотивисати, изгубљен ентузијазам и енергија; изгубљено поверење</p>
<p>Пример 3. Наступила је <b>апатија, нема ентузијазма</b>, људи не могу више то да <b>трпе</b>. (ИНТ са представницима школских управа)</p>	<p>Апатија; трпљење</p>
<p>Пример 4. Ја помислим да сам у негативном расположењу... чини ми се да је створена једна <b>атмосфера страха од промена</b>. Значи нешто што је имало <b>позитивно очекивање је толико пута закомпликовано</b> нејасним захтевима. (ИНТ са експертима)</p>	<p>Страх од промена</p>

\*\*\*

## Истинске промене у образовању су ретке?

У целини, доживљај неиспуњених очекивања повезан је са перцепцијом да су промене биле само „козметичке“, без суштинског унапређивања образовног система. Међу кључним актерима постоји перцепција да образовни систем након десет година реформи и даље не излази у сусрет потребама ученика, нити успева да у довољној мери увећа капацитете наставника. Исходи имплементације политика у области инклузивног образовања посебно илуструју јаз у односу на очекивања кључних актера. Процес увођења промена у области инклузивног образовања био је праћен изразито негативним емоционалним реакцијама, које указују на одсуство заједничке визије између кључних актера, што представља критичан услов успешне имплементације (Fullan, 2001). Надаље, јаз између очекивања и исхода такође је евидентан у области опремљености школа. Док су учесници у истраживању очекивали да ће током реформи доћи до озбиљне модернизације школске опреме, испоставило се да је исход и даље далеко од задовољавајућег. Иако постоје позитивни примери (нпр. настава страних језика, изборни предмети, промене у уџбеницима и у управљању), међу учесницима у истраживању преовлађује општи доживљај разочарења и умора од промена. Овај налаз указује не само на умањен потенцијал за будуће промене, већ и на то да ће бити потребни додатни напори како би се кључни актери мотивисали да активно партиципирају у будућим реформским иницијативама.

Занимљиво је да јаз између очекивања исхода на који упућују резултати наше студије не представља изоловани случај, већ пре део једног ширег обрасца ниске ефективности образовних реформи (Hargreaves, 2005; Klette, 2009). Искуства у области унапређивања образовних система у протеклих двадесетак година су отрежњујућа и указују на разочаравајуће исходе у низу земаља (Raynolds, 2010). Оцене водећих теоретичара и истраживача су да се реформски процеси у образовању нису показали ни као дубински, нити као одрживи (Fullan, 2005), као и да произвођење значајних, трајних и обухватних промена остаје циљ који се измиче већини реформских иницијатива (Hargreaves & Goodson, 2006). Овај налаз је у скла-

ду са перцепцијом кључних актера у нашем истраживању да су се образовне промене заправо сводиле на мењање форме, а не суштине. Надаље, оцена је да реформске иницијативе у области образовања често доводе до фрагментисаних исхода. Према Харгривсовом схватању (Hargreaves, 1998:282), реформске иницијативе „доводe до стварања изолованих острва промене, пре него до великих континената”. Мали број позитивних помака на које указују резултати нашег истраживања могу се тумачити у складу са овим податком.

### Низак степен партиципативности и негативне узајамне перцепције актера

Трећа централна категорија, коју смо издвојили на основу наратива учесника, односи се на *низак степен партиципације и негативне узајамне перцепције кључних актера*. Ова категорија обухвата искуства кључних актера да су били искључени из процеса доношења одлука, тако да су имали улогу пуких извршилаца. Надаље, ова категорија односи се на недостатак културе сарадње на свим нивоима: између наставника и родитеља, али и између ученика и наставника. Ову категорију детаљније описују следеће поткатегије:

- *Министарство просвете као агенс промена*
- *низак степен партиципативности осталих актера*
- *родитељи и наставници: чешиће противници, него сарадници*
- *негативна клима у школи и одељењу*
- *редистрибуција у односима моћи*

*Слика 3. Метафора ниске партиципативности у процесу образовних промена*



## Министарство просвете као агенс промена

Ова поткатегорија односи се на конструкције учесника у истраживању да је Министарство просвете било једини агенс промена у периоду 2000-2010. године. Са једне стране, учесници у истраживању имају велика очекивања од Министарства (Табела 17, пример 1 и 4). Са друге стране, Министарство просвете опажа се као превише централизовано, тако да су одлуке које доноси често одлуке малобројне и недоступне елите (Табела 17, пример 2 и 3). Другим речима, међу учесницима у истраживању постоји извешан степен амбиваленције у погледу тога да ли Министарство треба да буде једини агенс промене или не. Најзад, из перспективе родитеља, важно питање које се покреће јесте питање коме Министарство просвете полаже рачуне за свој рад.

Табела 17: Исечак из схеме кодирања:  
Министарство просвете као агенс промена

Наратив	Иницијално кодирање
<p><i>Пример 1.</i> Они су ти који <b>треба да завршавају промене на боље</b>, али изгледа да им <b>треба много времена</b> да би учинили некакву промену која је требало још одавно да се догоди. (ФГ са ученицима)</p>	<p>Они су ти; завршавају промене; много времена</p>
<p><i>Пример 2.</i> [М: Како бисте волели да видите Министарство у неком периоду будућности?] Као некога ко ће <b>да се јави на телефон</b>. Да то не буду телефони који су стално заузети, да вас пребацују с везе на везу да не буду <b>недодирљиви</b>... да сиђу у базу. (ИНТ са директорима)</p>	<p>Недоступно Министарство; недодирљиви</p>
<p><i>Пример 3.</i> Ако то дође <b>у посед неколико особа</b>, онда су то личне амбиције онда је образовање постало талац неколико људи, а чим се нешто сведе на неколико људи, онда је могућност промашаја врло велика. Примера ради, толико су били осииони ти људи у руководећем смислу да <b>нису желели праву јавну расправу</b>, а тада су имали највећу шансу. <b>Ми смо имали гомилу јавних расправа</b> то је све било помпезно у „Сава центровима“ разним и тако. (ИНТ са експертима)</p>	<p>Образовање као посед неколико особа; парадоксалност јавних расправа</p>

*Пример 4.* Е сад, можда су **наша очекивања према Министарству** увек **већа него од нас самих према** себи, јер су они ти који граде систем. Ни ми на нашем микроплану не можемо системске промене да урадимо. (ФГ са наставницима)

Велика очекивања према Министарству просвете

*Пример 5.* **И да се њихови резултати негде вреднују...** Е то је стручни прилаз томе да ми знамо као родитељи где ваља, где не ваља. (ФГ са родитељима)

Полагање рачуна

### Низак степен партиципативности осталих актера

У складу са перцепцијом да је Министарство просвете било једини агенс промена, јесте и оцена ниског нивоа партиципације осталих актера у одлучивању. Ученици, родитељи и наставници сагласни су у уверењу да се њихово мишљење није у довољној мери уважавало у процесу образовних промена (Табела 16, пример 1 и 3). Ћачки парламент, из перспективе ученика, не представља увек ефикасно средство за обезбеђивање њихове партиципације у доношењу одлука. Такође, упркос свести родитеља о одговорности образовне администрације као јавног сервиса, међу родитељима је присутна перцепција да они нису на адекватан начин укључени у процес одлучивања. Када је реч о учешћу наставника у доношењу одлука у реформским процесима, њихове оцене варирају од уверења да нису ни питани за мишљење, до уверења да се њихово мишљење не уважи чак и када се питају. Овако низак степен партиципације може се довести у везу са отпором наставника према променама (Табела 18, пример 4). Из перспективе директора, што су наставници укљученији у важне процесе, то је ниво њиховог критизерства нижи. Најзад, према мишљењу експерата, основни проблем партиципације у доношењу одлука односи се на неискоришћен потенцијал бројних актера, чиме је умањена ефективност реформских процеса (Табела 18, пример 5). Да би се овај проблем превазишао, потребно је, према мишљењу експерата, развијање ефективне културе демократског одлучивања.

Табела 18: Исечак из схеме кодирања: низак степен партиципативности осталих актера

Наратив	Иницијално кодирање
<p><i>Пример 1.</i> Ми не можемо ништа... ми немамо право гласа, <b>ми се не питамо</b>, а могли би да се питамо... Имали смо <b>ђачки парламент</b>, али се никада нисмо састали. И да се скупимо, <b>не бисмо могли ништа суштински да променимо...</b> Ми смо <b>задња карика на ланцу</b>, нико нас не пита и немамо утицај... Ми нисмо на ланцу, уопште нема нас. Да, ми смо <b>пуштени с ланца</b>. (ФГ са ученицима)</p>	<p>Ученици се не питају, ђачки парламент не функционише, ученици као задња карика</p>
<p><i>Пример 2.</i> Министарство <b>за које сви издвајамо новац...</b> Они су <b>извршни, али и кроје</b>. Ми смо једна мала <b>кап у мору</b>. (ФГ са родитељима)</p>	<p>Родитељи као кап у мору</p>
<p><i>Пример 3.</i> Ови који доносе одлуке да нас чују, <b>али добро да нас чују</b> и да размишљају о ономе што смо ми предложили и рекли, а не да буде да су нас само чули или да нас нису уопште чули и томе је крај. <b>Не може министарство</b> које је у Београду, које никад није било у школи ... <b>да доноси неке промене</b>. Требало би да <b>ми из унутрашњости</b>, ми који радимо тај посао <b>да дајемо предлоге...</b> Ево на овај начин ја се надам и <b>по први пут</b> се некако осећам кад причам овако нешто, прво да <b>могу да кажем искрено шта нас тишти</b>, да вам не филујем у неке обланде, а и <b>надам се искрено да ће нешто да допре где треба;</b> и ово што смо рекли и што смо кудили, не у смислу да смо били злонамерни него да је то нешто на чему треба порадити. (ФГ са наставницима)</p>	<p>Предлози наставника се не уважавају</p>
<p><i>Пример 4.</i> Ми у колективу имамо троје људи који су <b>покушали да пишу уџбеник</b>, па су <b>схватили колико је то тешко</b>, па одмах <b>нису толики критизери</b>. (ИНТ са директорима)</p>	<p>Више партиципације, мање критизерства</p>

*Пример 5.* Треба **да научимо** да је **пуно људи умешано у те одлуке**, а да те одлуке треба да се донесу. Ми имамо много људи који одлучују, али је проблем у доношењу одлука и онда кажемо **пусти демократију** боље је кад **један човек мисли**, можда погрешно, али барем нешто смисли па се нешто уради... **Држава ту јесте најпозванија** и она ту јесте да организује функционисање тог система, али тај систем пре свега **зависан од субјективних фактора** који у њему учествују... Чини ми се да тај потенцијал та снага коју поседују запослени у образовању, потенцијал који носе родитељи **није довољно искоришћен**. И да су наставници, а поготово родитељи сведени на неку **улогу објекта којима се деле задаци и послови шта треба да ураде**. Очекују се одређене активности или резултати или су позвани само за одређене ствари које се од њих очекују, а **не као активни субјекти** једног континуираног процеса. (ИНТ са експертима)

Потреба за учењем демократског одлучивања

### Родитељи и наставници: противници чешће него сарадници

Ова поткатегорија односи се на негативне узајамне перцепције између родитеља и наставника. Уместо сарадње, однос између родитеља и наставника често је обојен анимозитетима, оптуживањем и позивањем на одговорност. Међу родитељима је присутна перцепција да наставници нису мотивисани за обављање свог посла, као и да никоме не полагају рачуне за свој рад (Табела 19, примери 1 и 3). Узвратна перцепција наставника је да су родитељи ти који нису заинтересовани за сарадњу у важним питањима образовања њихове деце (Табела 19, пример 2). Најзад, из перспективе наставника, значајне препреке на путу сарадње су недовољно поштовање наставничке професије (Табела 19, пример 4), као и отпор родитеља у случају различитих процена напредовања ученика (Табела 19, пример 5).

Табела 19: Исечак из схеме кодирања: родитељи и наставници – противници чешће него саговорници

Наратив	Иницијално кодирање
<p><i>Пример 1.</i> Бојим се и да се они сами баш <b>не труде</b> око тога или <b>нису мотивисани</b>, не постоји <b>нико ко процењује рад наставника</b>. Они имају некакве инспекције које долазе на часове, али ја знам шта ми деца причају како изгледају часови. То <b>нема везе са методиком, педагогијом...</b> ништа... то је само пуко <b>избацивање градива</b>. (ФГ са родитељима)</p>	<p>Наставници се не труде и нису мотивисани</p>
<p><i>Пример 2.</i> Ја мислим да је то проблем и родитеља прво родитељи не долазе на индивидуалне разговоре, незаинтересовани су. <b>Тотално незаинтересовани...</b> И за нашу школу је карактеристично да све више децу препуштају просветним радницима. <b>Кад би могли да их оставе ту нон стоп</b>. (ФГ са наставницима)</p>	<p>Родитељи незаинтересовани</p>
<p><i>Пример 3.</i> Имам десет запослених радника, <b>ја зарађујем плату вама</b>, не ви мени. <b>Ја се мешам</b> како ће моје дете бити образовано у овој школи, јер ја доносим новац. Ви не привређујете... Ако пола разреда добије слабе оцене и дође кући, плаче: „Мама, нисмо упирали зато што није хтела да нам објасни“, ја вас питам, <b>коме се можете обратити?</b>“ (ФГ са родитељима)</p>	<p>Полагање рачуна</p>
<p><i>Пример 4.</i> [Раније] <b>више су нас поштовали</b> и родитељи па и држава (ФГ са наставницима)</p>	
<p><i>Пример 5.</i> И одмах имамо и <b>отпор родитеља</b> јер ако човек покушава да примени те стандарде и све, испада да је строг и да пуно тражи. Доста су <b>нереални и родитељи</b> тако да се и ту стварају неки проблеми. (ФГ са наставницима)</p>	<p>Родитељи не поштују наставнике Отпор и субјективност родитеља</p>

## Негативна клима у школи и у одељењу

Негативне узајамне перцепције између родитеља и наставника могу се посматрати као део општијег проблема негативне школске климе. Међу самим наставницима постоји перцепција да је степен сарадње са колегама веома низак (Табела 20, пример 1). Један од разлога који се наводи је страх наставника од рационализације (Табела 20, пример 2). Из перспективе ученика, у школи недостаје култура отворености, уважавања, толеранције и заједничког решавања проблема (Табела 20, пример 3). Негативна клима у школи може да резултира бесом, али и доживљајем беспомоћности међу родитељима (Табела 20, пример 4).

*Табела 20: Исечак из схеме кодирања:  
негативна клима у школи и у одељењу*

Наратив	Иницијално кодирање
Пример 1. Просто <b>не можеш наићи на добру вољу</b> , на лепу реч, на сарадњу, на било шта позитивно. (ФГ са наставницима)	Нема добре воље и сарадње
Пример 2. Покушава се са разним семинарима да се истакне значај тимског рада, заједничког рада, али мислим да не схватамо баш због тога што је <b>конкурентска борба</b> , што прети <b>опасност рационализације</b> мислим да људи нису довољно отворени и спремни за сарадњу <b>зато што се плаше</b> за свој статус. (ФГ са наставницима)	Конкурентција, страх од рационализације
Пример 3. Да се ускладе са нама и <b>да уваже наше мишљење</b> , да комуницирају са нама, да будемо <b>отворенији</b> једни према другима да можемо ми њима да кажемо наше проблеме и они нама своје и да можемо то <b>да решимо заједно</b> . (ФГ са ученицима)	Нема уважавања мишљења ученика, отворенији, заједно
Пример 4. Ја некад <b>бесан</b> кажем себи: „Одох код наставнице <b>да видим да ли то тако треба</b> “... Па после кажем: „ <b>Нећу</b> , јер знам каква ће бити реакција“. (ФГ са родитељима)	Бес родитеља, одустајање

## Редистрибуција у односима моћи

Иако се различити актери слажу у оценама ниског нивоа њиховог учешћа у доношењу одлука, присутна је и перцепција да је током процеса образовних промена дошло до редистрибуције у односима моћи између наставника, са једне стране, и родитеља и ученика, са друге. Другим речима, иако актери деле доживљај да немају моћ у утицају на процес доношења одлука, родитељи и ученици су добили нешто више моћи него наставници (Табела 21, пример 1 и 2). Ова редистрибуција у односима моћи понекад је праћена тиме да наставници губе контролу и отежано одржавају дисциплину у учионици (Табела 21, пример 3).

Табела 21: Исечак из схеме кодирања:  
редистрибуција у односима моћи

Наратив	Иницијално кодирање
<i>Пример 1.</i> То је за мене лоше... <b>родитељи и деца имају веће право</b> од просветног радника. (ФГ са наставницима)	Сад се наставник боји ученика
<i>Пример 2.</i> Некад су ударили децу. Данас деца ударају наставнике... <b>Сад се наставник боји ученика, а не ученик наставника.</b> (ФГ са ученицима)	Већа права родитељима и деци, наставници изгубили контролу
<i>Пример 3.</i> Друго, дата су <b>већа права родитељима и деци</b> што се тиче начина кажњавања односно спровођења неких дисциплинских мера, чиме смо ми <b>изгубили контролу</b> и могућност сузбијања насиља међу децом које сваке године све више и више расте. (ФГ са наставницима)	Већа права родитеља и деце

\*\*\*

## Централизација или децентрализација: да ли је то право питање?

Перцепција да је Министарство просете било једини агенс промена током реформских процеса у периоду 2000-2010. године, повезана је са релативно негативном представом о Ми-

нистарству као централном ентитету, који одлуке доноси без уважавања мишљења кључних актера. Шире гледано, присутне су негативне узајамне перцепције између готово свих актера образовних промена. Ови налази указују на недостатак културе сарадње, чиме се смањује потенцијал за будуће реформске иницијативе и на шта је свакако потребно обратити пажњу приликом креирања образовних политика у будућности.

У литератури се наводи да је током последњих деценија децентрализација, као основни начин повећања нивоа укључености актера, постала политички циљ широм света, како у развијеним земљама, тако и у земљама у развоју (Branson, 2010). До ширења децентрализације дошло је услед немогућности да се путем централизованог вођења промена подстакне укљученост и посвећеност међу кључним актерима (Karlsen, 1999). У основи тежњи за децентрализованим вођењем промена лежи аргумент да су најефективније форме управљања оне које подразумевају да се одлуке доносе што ближе месту где је акција (McGinn & Welsh, 1999).

Међутим, током неколико деценија истраживања децентрализованих система управљања у образовању, прикупило се довољно података који указују и на његове мањкавости. У литератури се указује да су децентрализовано вођене промене често споре, као и да ретко доводе до очекиваног нивоа укључености актера (Branson, 2010). Такође, наводи се да децентрализација неће успети уколико актери на које се преноси ауторитет за доношење одлука нису припремљени или им недостају ресурси (McGinn & Welsh, 1999). Стога је дошло до покушаја да се критички преиспита када, како и под којим условима треба тежити децентрализованом вођењу промена. Један од закључака студија о децентрализацији јесте да је инклузивнији политички легитимитет могућ само у стабилним демократијама, у којима постоји култура политичког и социјалног дијалога, као и толеранција према различитим мишљењима (McGinn & Welsh, 1999).

Имајући у виду ове налазе, може се поставити питање када, како и под којим условима укључити кључне актере у процес вођења промена у нашој земљи. Другим речима, садашње оцене ниске партиципације у процесу доношења одлука могу се променити у правцу веће партиципације, али се поставља питање да ли ће то нужно довести до квалитетнијег, ефикаснијег и

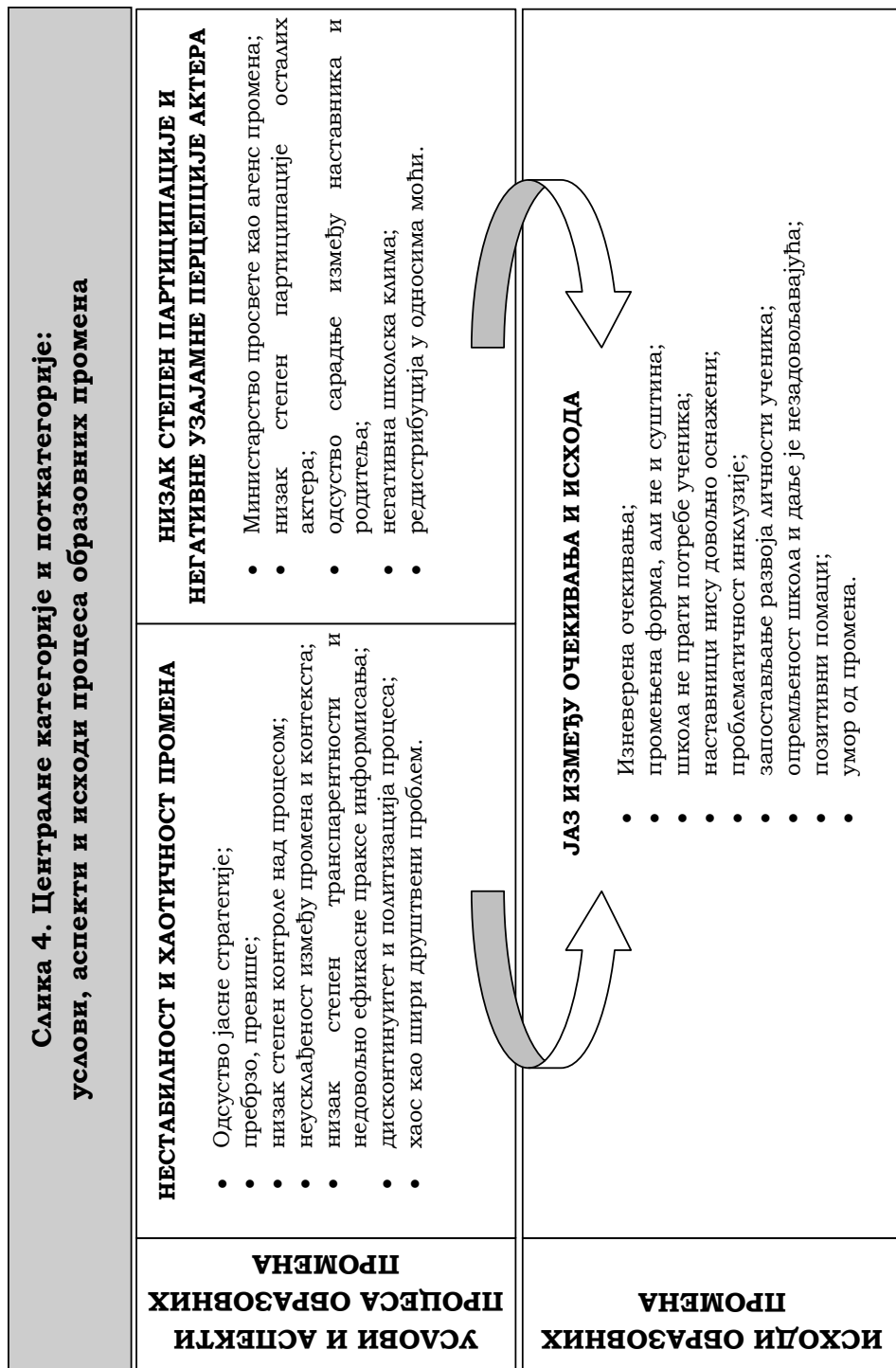
праведнијег образовног система. У сваком случају, постоји потреба за бољом координацијом и успостављањем баланса између прескрипције и ко-конструкције, односно, између вођења промена „одозго наниже“ и „одоздо навише“ (Fullan, 1994).

### Закључна разматрања

Представе о образовним променама у прошлости обухватили смо помоћу три централне категорије. Однос између ове три категорије и одговарајућих поткатегија приказан је на Слици 4. Хаотичност и нестабилност били су пратиоци промена из перспективе кључних актера. Поред тога, степен партиципације у доношењу одлука био је релативно низак. Крајњи ефекти промена су, у целини, незадовољавајући. Висока очекивања актера индикована на почетку реформских иницијатива распршила су се током протеклих десет година и претворила у доживљај засићености и умора од промена.

Ови налази нису у потпуности изненађујући уколико се упореде са подацима о исходима образовних реформи у другим земљама. Проблем хаотичности издвојен је као чест и готово неминован пратилац образовних промена, а балансирање између хаоса и реда препознато је као релативно тежак задатак. Потреба за преношењем надлежности за доношење одлука на ниво школе такође је разматрана у текстовима који се баве питањима децентрализације управљања у образовању. Закључак низа студија јесте да право питање заправо није *да ли децентрализовати*, већ *како, под којим условима и са којим циљем*. Исход процеса образовних промена у великој мери зависи од пажљивог, осмишљеног и добро координираног вођења промена „одозго“ (од стране Министарства) и „одоздо“ (од запослених у школи и локалне администрације).

**Слика 4. Централне категорије и поткатегорије: услови, аспекти и исходи процеса образовних промена**



Најзад, податак о разочаравајућим исходима образовних промена у нашој земљи такође не изненађује јер су истинске промене у образовању препознате као ретке. Такође, разлози ниске ефективности образовних промена који се наводе у литератури у великој мери се подударају са подацима добијеним у овом истраживању (Hargreaves *et al.*, 1996):

- промена није адекватно концептуализована, тако да предности промене нису учесницима довољно јасне;
- промена је постављена превише широко и амбициозно, тако да наставници морају да раде на превише фронтова; или је превише уска и ограничена, тако да заправо и не долази до промене;
- промена је превише брза тако да учесници не могу да се носе са променама;
- нису обезбеђени адекватни ресурси за процес промене (новац, време, подршка и слично).
- није обезбеђена дугорочна посвећеност, која би актере охрабрила кроз периоде анксиозности, фрустрираности или очаја у неизбежним фазама експериментације;
- превелика укљученост администрације и елите, а ниска укљученост и отпор наставника;
- низак степен укључености ученика, тако да се они држе старих образаца и начина учења, постајући снажни заговорници статуса quo;
- отпор родитеља према променама услед недовољне укључености;
- недовољно ефективно лидерство и запостављање каснијих фаза имплементације иновативних решења;
- вођење промена на недовољно координиран начин, тако да се изолована острва промене брзо „утопе” у остатку непромењених структура.

Уколико желимо да унапредимо будућност учећи из прошлости, потребно је у знатно већој мери обратити пажњу на сам процес вођења промена. Имати добре идеје није увек довољно да би се оне у пракси и реализовале. Желети брзе и обухватне промене, не значи да су оне увек и оствариве. Поделити одговорност за доношење одлука, не значи одустати од одговорности.

*Коришћена литература*

- Fullan, M. (1994): Coordinating top-down and bottom-up strategies for educational reform; in R. Elmore & S. Furnham (eds.): *The governance of curriculum* (186-202). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fullan, M. (2001): *New meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2003): *Change forces with a vengeance*. London: Routledge Falmer.
- Hargreaves, A. (1998): Pushing the boundaries of educational change; in A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (eds.): *International handbook of educational change* (281-96). Boston, MA: Kluwer Academic.
- Hargreaves, A. (2005): Pushing the boundaries of educational change; in A. Hargreaves (ed.): *Extending educational change: International handbook of educational change* (1-14). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hargreaves, A. & I. Goodson (2006): Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity, *Educational Administration Quarterly* Vol. 42, No. 1, 3-41.
- Karlsen, G. (1999): „Decentralized-centralism“ governance in education: Evidence from Norway and British Columbia. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, Issue #13, Retrieved from the <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/karleson.html>
- Klette, K. (2010): Blindness to change during processes of change. What do educational researchers learn from classroom studies? In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (eds.): *Second international handbook of educational change* (529-543). New York: Springer Publishing.
- McGinn, N. & T. Welsh (1999): *Decentralization of education: Why, when, what and how?* Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- Miles, M. (1964): *Innovation in education*. New York: Teachers College Press.
- Reynolds, D. (2010): Smart school improvement: towards schools learning from their best; in A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (eds.): *Second international handbook of educational change* (595-610). Dordrecht, NL: Springer.

---

**ТРЕЋИ ДЕО: ВИЗИЈЕ БУДУЋНОСТИ  
И ТЕСТИРАЊЕ СЦЕНАРИЈА**

На основу резултата које смо добили у првој фази истраживања, осмислили смо четири сценарија будућег развоја образовног система. Ови сценарији су настали и на основу података о контекстуалним факторима који се односе на наш образовни систем, као и на основу постојећих трендова и праваца развоја образовних система који су део педагошке теорије и истраживања у овој области. Опис и кључни елементи сценарија налазе се у Табели 1.

Табела 1: Опис и кључни елементи сценарија

<b>СЦЕНАРИО (кратак опис)</b>	<b>КЉУЧНИ ЕЛЕМЕНТИ СЦЕНАРИЈА</b>
<p><b>1. ШКОЛА ПО МЕРИ ДЕТЕТА</b></p> <p>Ова школа је организована у складу са специфичностима сваког детета и са развојем његових потенцијала, а не према замишљеном „просечном“ детету.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Оријентација на ученика</li> <li>• Инклузивно образовање</li> <li>• Индивидуализована настава</li> <li>• Флексибилнији курикулум</li> <li>• Подршка наставницима</li> </ul>
<p><b>2. ШКОЛА КОЈА НЕГУЈЕ ИЗУЗЕТНОСТ</b></p> <p>Ова школа тежи што бољим резултатима, истиче и награђује изузетност и подстиче појединце да достигну свој максимум.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Праћење напретка у раду наставника</li> <li>• Подстицање такмичења и конкуренције (између школа, између наставника и ученика)</li> <li>• Препознавање и истицање примера добре праксе</li> <li>• Клима која подстиче иновативност, квалитет и континуирано усавршавање</li> </ul>
<p><b>3. НАСТАВНИК КАО УГЛЕДНИ ПРОФЕСИОНАЛАЦ</b></p> <p>У овом сценарију наставник се посматра као угледан професионалац, има значајну аутономију у педагошким питањима, учествује у доношењу важних одлука на нивоу школе и лично је одговоран за квалитет и унапређивање свог рада.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Квалитетније иницијално образовање наставника</li> <li>• Захтевнија селекција за професију наставника</li> <li>• Систематско и континуирано увођење у посао и стручно усавршавање наставника</li> <li>• Систем напредовања у звању</li> <li>• Висок ниво наставничке аутономије и одговорности</li> </ul>

- Партиципација наставника у доношењу одлука
- Унапређивање јавне перцепције наставничке професије

#### **4. ОДГОВОРНО ВОЂЕЊЕ ПРОМЕНА („СВИ СМО НА ИСТОМ ПУТУ”)**

У овом сценарију, између учесника образовног процеса влада узајамно поверење да се промене воде на одговоран и ефикасан начин.

- Јасни циљеви / постојање стратегије
- Сарадња и постојање консензуса / заједничка визија
- Мотивисаност за промене
- Увремењеност промена
- Адекватно информисање
- Активно учешће наставника у променама / наставници као вође промена

Почетне верзије ових сценарија развијене су у серији креативних радионица у којима су учествовали чланови истраживачког тима, са циљем да се подстакне процес размишљања о овој теми. О нацртима сценарија потом су обављене консултације са доносиоцима одлука, како би се проверио квалитет, адекватност и релевантност ових сценарија. У коначној верзији сваки сценарио је представљен у форми кратке приче (300-400 речи) у којој су истакнути и разрађени кључни елементи описани у Табели 1. Један од проблема који је уочен у консултацији са доносиоцима одлука односио се на то што сценарији, које смо развили, нису међусобно довољно искључиви. Другим речима, доносиоци одлука су у нашем приступу развоју сценарија видели проблем јер су, према њиховом мишљењу, сва четири сценарија пожељна и одсликавају кључне елементе једног правца развоја образовног система. На тај начин, овај приступ не истиче принцип искључивости понуђених сценарија што би онемогућило опредељивање за један сценарио као најпожељнији.

У досадашњим истраживањима, која су заснована на методологији развоја сценарија будућих образовних система, сценарији су најчешће креирани као скуп међусобно искључивих димензија (OECD, 2006). Као што смо поменули, у нашем истраживању сценарији су развијени тако да обухвате различите елементе и правце развоја образовног система, који не морају да буду узајамно искључиви. Иако се неки од сценарија,

---

које смо осмислили, могу разумети као међусобно искључиви (сценарио 1 и сценарио 2), целокупна идеја није била усмерена на осмишљавање међусобно различитих и искључивих праваца развоја образовног система. Овакав приступ је у складу са налазима истраживања која говоре у прилог томе да су сценарији развоја образовног система у реалности ретко искључиви и да је идеја о њиховој искључивости више апстракција и истраживачки идеал (Van der Wende, 2007).

## ТЕСТИРАЊЕ СЦЕНАРИЈА 1: ШКОЛА ПО МЕРИ ДЕТЕТА

*Миља Вујачић и Ивана Ђерић*

**Ова школа је организована у складу са специфичности-ма сваког детета и развојем његових потенцијала, а не према замишљеном „просечном“ детету.**

Једно од основних обележја ове школе је **флексибилан план и програм** који је могуће прилагођавати потребама, могућностима и интересовањима деце. Уместо да се план и програм у потпуности прописује на националном нивоу, наставници су позвани да учествују у његовом креирању. Општи постављени циљеви и исходи даље се конкретизују према специфичностима школе, одељења и детета. У процес планирања и одабира садржаја укључена су и сама деца, која својим интересовањима могу да утичу на њихов избор. Такође, у процес планирања је уграђена идеја о померању тежишта са меморисања великог броја чињеница на **развој мишљења и специфичних потенцијала** детета.

У раду наставника доминира **индивидуализовани приступ** у односу са децом и родитељима. Наставници се труде да прилагоде свој начин рада и наставне методе породичном пореклу, мотивацији, способностима, интересовањима, темпераменту и стилу учења детета. **Оцењивање** се схвата **као процес праћења** који се врши континуирано и има улогу да подстакне развој детета. Заснива се на поређењу дететових тренутних постигнућа са његовим претходним постигнућима, а не на поређењу детета са другом децом, те наставници нису оптерећени идејом да сва деца морају све да науче.

Овај приступ помаже наставницима да разумеју и изађу у сусрет специфичним потребама сваког детета. У школи у којој се негује индивидуализовани приступ, свако дете је вредност и различито од друге деце, тако да се **деца са тешкоћама у развоју не издвајају и не етикетају**.

Приоритет ове школе је **добробит детета**, а наставници, родитељи и локална заједница удруженим снагама и заједничким акцијама доприносе остварењу овог циља. Деца са тешкоћама у развоју добијају неопходну помоћ и подршку од тима за праћење и подстицање развоја детета који чине наставници, родитељи и стручни сарадници. Формирају се локални и регионални саветодавни центри чија је улога пружање савета, помоћи и подршке стручној служби, наставницима и родитељима у превазилажењу препрека и проналажењу решења која су по мери њихове школе.

### **Ка уважавању индивидуалних особености детета: настанак сценарија Школа по мери детета**

Перцепције учесника истраживања о образовним променама у прошлости, до којих смо дошли у првој фази истраживања, указују на слабе ефекте тих промена у погледу усклађивања система образовања са потребама ученика. Из перспективе учесника истраживања, школа је и даље инертан систем, који не иде у корак са савременим животом и потребама ученика, систем који не нуди ученицима практична и применљива знања, што се негативно одражава на ученичку мотивацију и однос према школи.

Синтагма *Школа по мери детета*, коју је пре скоро једног века увео швајцарски педагог Клапаред (1929), означава прекрет у односу на традиционално схваћену школу, у којој, будући да је организована према замишљеном просеку, дете треба да буде по мери школе. Упоришта ове идеје налазимо и у неким теоријама личности, развоја и учења, у којима се истиче тежња појединца да одржи, оствари, унапреди и прошири своје могућности и потенцијале (Vigotski, 1983; Rodžers, 1985). Практичне покушаје реализације ове идеје налазимо код представника индивидуалне педагогије, покрета Нове школе, као и у систему Марије Монтесори.

Према овом сценарију, основна школа представља образовну институцију која својом организацијом и садржајима излази у сусрет специфичностима сваког детета и развоју његових потенцијала. Овако замишљена школа подразумева померање фокуса са обавезног, ригидног плана и програма на стварне потребе, могућности и интересовања деце, и на-

глашава значај развоја мишљења и специфичних потенцијала детета (Milošević i Vujačić, 2006). Смисао наставе није да ученике проведемо кроз дате садржаје и на крају проверимо ко је успешан а ко није, већ да сваког ученика интегришемо у друштво, кроз усвајање одређених друштвених вредности и достигнућа, али и тако што ћемо му открити и развијати потенцијале и самопоуздање (Bognar i Matijević, 2005).

Насупрот традиционалног, унапред датог, плана и програма стоји отворени курикулум (Kelly, 2009), који за полазиште има циљни и процесно-развојни приступ, односно прописане циљеве и исходе као полазишта за планирање активности учења. Отворени курикулум пружа могућност прилагођавања условима у којима се реализује и подразумева већу аутономију наставника, ученика и родитеља (Bognar, 2007). Сва прилагођавања курикулума врше се ради поштовања специфичности средине и потреба конкретних ученика, при чему се објективни захтеви доводе у везу са субјективним искуством. Вредновање постигнућа ученика треба да буде континуирано и индивидуално, да пружи увид у оно што је дете постигло, али и да буде смерница за даље планирање и побољшавање наставне праксе (Gartin *et al.*, 2002).

За разлику од традиционалне школе и наставе, школа по мери детета подразумева примену индивидуализованог приступа у раду са ученицима. Овај приступ, најшире гледано, подразумева одређену филозофију образовања и учења, засновану на специфичностима деце и њиховим потребама у процесу учења, чији је крајњи циљ развој дететових потенцијала. У примени индивидуализованог приступа полази се од следећих сазнања о детету и његовим потребама у процесу учења: (а) свако дете је јединствено, вредно само по себи, има потенцијале и тежњу да их оствари; (б) деца се међу собом разликују; разлике међу децом су толико изражене да утичу на процес учења (на оно што деца желе да уче, на подршку која им је потребна и на темпо којим уче); (в) деца најбоље уче у безбедном окружењу, када имају подршку одраслих и када одрасли имају висока очекивања од њих; (г) деца најбоље уче када су ангажована у процесу учења, у интеракцији са наставником, својим вршњацима и наставним материјалима и (д) деца најбоље уче када пронађу лични смисао у ономе што уче и раде, када су садржаји и процес учења повезани са њиховим могућностима,

интересовањима, претходним искуством и знањем (Tomlinson, 2000).

Имајући у виду претходна сазнања, од наставника се очекује да створи флексибилно окружење за учење, кроз примену различитих наставних стратегија, метода и облика рада, у коме ће свако дете имати прилику да испољи и развија своје потенцијале (Avramović i Vujačić, 2010). Примена индивидуализованог приступа омогућава наставнику да изађе у сусрет потребама, интересовањима и способностима сваког детета, од деце са тешкоћама у развоју до даровитих (Vujačić, 2006; Studen i Đerić, 2006), па је инклузивно образовање саставни део школе по мери детета. Овакав начин наставног рада захтева од наставника да буде што бољи сарадник и саветник ученику, уз улогу организатора и водитеља наставе (Đerić i sar., 2009; Lalić i sar., 2009; Joksimović i sar., 2010). Нове улоге, које се од наставника очекују у школи по мери детета, подразумевају његову адекватну припрему, како током иницијалног образовања, тако и током стручног усавршавања уз рад. Налази неких истраживања, која су у фокусу имала знања наставника, показују да би иницијално образовање и стручно усавршавање наставника требало да пружи солидан концептуално-теоријски оквир који би помогао наставницима да своја практична знања касније освесте, повежу у кохерентну целину и тиме их учине примењивијим. С друге стране, иницијално образовање и усавршавање наставника требало би да пружи широк репертоар специфичних вештина и техника примењивих у конкретним образовно-васпитним ситуацијама, а које представљају већ испробана решења у пракси (Avramović i sar., 2009). Будући да квалитет васпитно-образовног процеса, у великој мери, зависи од постојећих имплицитних педагогија наставника, потребно је да њихова уверења о детету, развоју, процесу учења и властитим улогама буду усклађена са филозофијом учења и образовања коју школа по мери детета подразумева (Vujačić, 2005).

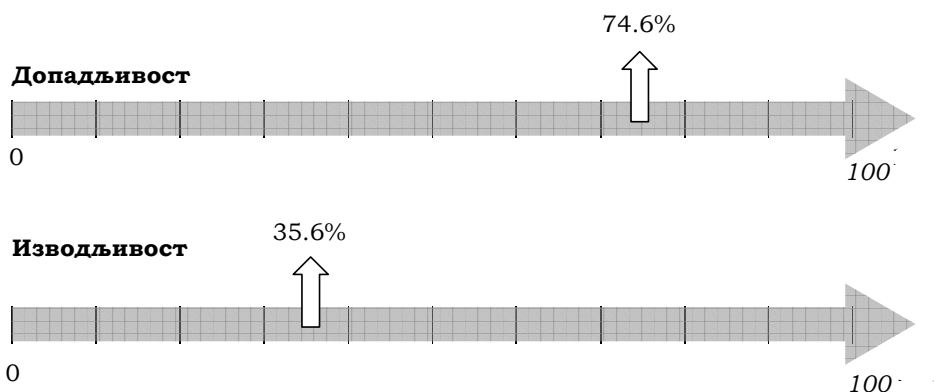
У овако замишљеној школи полази се од тога да је у планирању, реализацији и вредновању процеса учења потребна већа партиципација, одговорност и иницијатива ученика, што помаже развијању свести код наставника и ученика да су заједнички градитељи, а не даваоци и примаоци знања. Осим тога, школа по мери детета подразумева континуирану и са-

држајнију сарадњу школе и породице, њихов партнерски однос који је усмерен ка развоју детета и његових потенцијала. Нагласак је на већој сарадњи свих учесника васпитно-образовног процеса, тимском раду и адекватној подршци наставницима у оквиру школе, али и на локалном нивоу.

### Евалуација сценарија Школа по мери детета

У целини, сценарио Школа по мери детета оцењен је као позитиван, али у знатно мањој мери изводљив (Слика 1). Из перспективе учесника истраживања, већина елемената овог сценарија је позитивна и пожељна. Међутим, према њиховом мишљењу, постоји низ препрека које умањују шансу да се овај сценарио у будућности оствари (*„Мени се свиђа тај сценарио, заиста тако лепо делује, као у бајци. Не знам колико је баш изводљиво“* – представник групе наставника; *„Овај сценарио је као стратегија образовања неизводљив“* – представник групе експерата). На Слици 1 приказане су просечне оцене допадљивости и изводљивости овог сценарија, које су израчунате на основу одговора свих учесника истраживања на постављено питање (*Молимо Вас да на скали од 0 до 100 процените допадљивост/изводљивост сценарија*).

Слика 1: Процене сценарија Школа по мери детета



## Допадљивост сценарија

Учесници истраживања су навели следеће елементе сценарија Школа по мери детета који су им допадљиви: (1) примена индивидуализованог приступа у раду са ученицима; (2) континуирано и индивидуално праћење постигнућа ученика и (3) развој критичког мишљења деце.

Примена индивидуализованог приступа у раду са ученицима је посебно позитивно оцењен елемент овог сценарија. Према мишљењу учесника истраживања, предности индивидуализације су у томе што она подразумева да је наставник усмерен на потребе деце и стварање окружења у коме свако дете може да се осећа успешно и добро. Осим тога, деца су на тај начин у прилици да уче у складу са својим потребама и могућностима и да на различите начине изразе своје потенцијале и способности (*„У овом сценарију ми се свиђа то што предвиђа поштовање сваког детета. Мислим да је сврха образовања да се из сваког детета извуче оно што је есенцијално, како би постигао максималне резултате“* – представник групе директора). Индивидуализовани приступ у раду са ученицима, према мишљењу учесника истраживања, подразумева поштовање личности детета, одсуство етикетирања и социјалног искључивања (*„Индивидуализовани приступ омогућиће да дете које не зна математику не доживи себе као мање вредно, већ као неког ко ће имати прилику да развије неке друге таленте. У том смислу, овај приступ нуди могућност да се дете не етикетира као неко ко неће постићи ништа у животу“* – представник групе родитеља). У оквиру примене индивидуализованог приступа, учесницима истраживања се посебно допада идеја о постојању флексибилног плана и програма. Занимљиво питање које се везује за овакав план и програм, а које се јавило током разговора са учесницима истраживања, јесте питање аутономије наставника и школе. С једне стране, експерти сматрају да је флексибилан план и програм пожељан елемент сценарија, јер подразумева већу аутономију наставника и школе у планирању садржаја учења, у складу са специфичностима контекста у којем наставници раде и потребама конкретних ученика (*„Овде је фактички ингеренција за наставни процес пренета на школу, односно наставника, што мислим да је јако добро и веома одрживо“* – представник групе

експерата). С друге стране, иако наставници истичу да је овај елемент сценарија позитиван, не допада им се идеја да сами учествују у креирању наставног плана и програма. Овај податак може да укаже на то да се наставници не осећају довољно спремни да прихвате одговорност и аутономију коју овај сценарио предвиђа. Иако је индивидуализован приступ у раду са ученицима оцењен као позитиван елемент овог сценарија, код једног броја директора и наставника постоји недовољно разумевање овог појма, из чега произлази и сумња у могуће ефекте оваквог приступа. Наиме, један број директора и наставника под овим приступом подразумева индивидуални рад наставника са ученицима и сматра да је то немогуће остварити имајући у виду велики број деце у одељењу (*„Индивидуални рад са сваким дететом у одељењу је просто неизодљив. Према мом мишљењу, то је немогуће остварити“* – представник групе директора). Такође, индивидуални рад наставника са ученицима може негативно да се одрази на социјализацију деце (*„... људи су социјална бића, не живе сами за себе и школа није само за образовање већ и за живот у друштву“* – представник групе наставника).

Осим примене индивидуализованог приступа, учесници истраживања су веома позитивно оценили и континуирано, индивидуално праћење постигнућа ученика које овај сценарио предвиђа (*„Мислим да је много боље да оцењивање буде кроз неки разговор наставника и детета, него онај класичан начин – устани одговарај или контролна вежба“* – представник групе родитеља). Посебно је позитивно оцењена идеја да се оцењивање не заснива на упоређивању детета са замишљеним просеком, већ на континуираном праћењу индивидуалног напретка детета (*„Деца су сада научена да их упоређујемо са другима, а треба да их вреднујемо тако што пратимо колико су постигли у односу на претходна постигнућа. Да се на тај начин прати њихово напредовање“* – представник групе родитеља). Учесници истраживања истичу да је веома корисно да родитељи и наставници међусобно размењују информације о дететовом напредовању (*„Јако је важно када родитељима саопштиме мишљење о ономе што смо запазили о детету, да то родитељ прихвати, и да у сарадњи са наставником учине да се направе одређене промене код детета“* – представник групе наставника).

Насупрот учења великог броја чињеница и подстицања репродуктивног знања код деце, развој критичког мишљења опажа се као позитиван елемент овог сценарија. Овај циљ је, према мишљењу директора, важно остварити јер савремено друштво рачуна на функционално и применљиво знање ученика. Стога је важно да и наше друштво постави такве циљеве васпитања и образовања (*„Сад зависи шта држава жели да постигне, односно шта је то што друштво хоће? Да ли хоће дете и човека који зна да размишља критички или не? Уколико питате мене, ја бих рекла да“* – представник групе директора). Према мишљењу директора, битно је да наставници буду свесни важности развијања критичког мишљења код деце (*„Важно је да наставник има жељу, мотивацију, одговорност и да бира да подстиче критичко мишљење код деце. Значи, ако постоји таква одговорност и самосвест наставника, онда је то добро“* – представник групе директора). Занимљив је податак да у одговорима наставници нису посебно истакли развој критичког мишљења код деце. Могуће објашњење за овакав налаз је то што су наставници више усмерени на остваривање крутих захтева наставног плана и програма, који подразумева преношење великог броја чињеница, а не развој мишљења код деце. Друго објашњење може бити недовољно развијена свест и недостатак дидактичко-методичког знања о томе како је овај циљ могуће остварити у настави.

Иако су скоро сви елементи овог сценарија позитивно оцењени, учесницима истраживања је мање допадљива идеја о инклузивном образовању, па се образовање деце са тешкоћама у развоју у редовним школама перципира као мање пожељан елемент овог сценарија. Због недовољне припремљености, наставници још увек осећају велику несигурност и страх од улога које инклузивно образовање подразумева, што може бити објашњење за мању допадљивост овог елемента сценарија. Код једног броја учесника истраживања постоји сумња да ће вршњаци прихватити дете са тешкоћама у развоју у оквиру редовног одељења (*„... сигурно је да се деца не етикетирају од стране наставника, али код деце тај проблем постоји. Деца то не прихватају тако лако и често се дешава да таква деца буду прозвана и то је оно што ја видим као проблем“* – представник групе наставника). Насупрот томе, један број родитеља

истиче да је неопходна интеграција деце са тешкоћама у развоју у редовне основне школе, како би постигли пун развој својих потенцијала (*„Ја стварно мислим да напредовање деце са тешкоћама у развоју зависи од тога да ли су укључени у живот и рад основне школе и да ли се друже са осталом децом. Ја мислим да је то нормално“* – представник групе родитеља).

Поред инклузивног образовања, према мишљењу једног броја експерата који су учествовали у истраживању, овај сценарио је мање допадљив због тога што је истргнут из контекста и идеалистички написан без навођења стандарда које школе, наставници и ученици треба да достигну. У сценарију се не наводе мерила квалитета и постигнућа која је потребно остварити (*„Не види се шта је мерило квалитета. Јесте добробит дјетета прва ствар због које улажемо у образовање. Јесте индивидуални развој, али да га оспособи за живот у једном друштву – ајде да кажемо у грађанском друштву. Из овог сценарија се то не види. Никакво мерило квалитета. Да ли се инсистира на неком постигнућу и шта је постигнуће?“* – представник групе експерата). У одговорима родитеља се такође појављује питање недостатка прописаног минимума знања која су деци потребна у школи, а које је овај сценарио требало да предвиди. Наиме, родитељима се не допада то што наставници неће бити оптерећени идејом да сва деца морају све да науче (*„Уколико наставници нису оптерећени идејом да сва деца морају све да науче, онда то указује на њихов недовољан труд и необављање наставничке дужности“* – представник групе родитеља). Поред тога, учесници истраживања изражавају сумњу у могућност да ученици партиципирају у избору садржаја учења и изради наставних планова и програма (*„Не допада ми се да у процес планирања и одабира садржаја буду укључена и сама деца. Можда по узрасту нису још досегли тај ниво да могу да одлучују о садржајима које би пратили“* – представник групе наставника). Према мишљењу директора и родитеља, у оквиру инклузивног образовања, који овај сценарио предвиђа, недостаје елемент који се односи на даровиту и талентовану децу (*„Даровита и талентована деца су подједнако развојно специфична, као и деца са развојним тешкоћама, тако да је потребно да се овај сценарио допуни овим елементом“* – представник групе директора).

## Изводљивост сценарија

За разлику од допадљивости сценарија *Школа по мери детета*, коју су учесници истраживања високо оценили, одговори указују на знатно нижу процену његове изводљивости. Препреке на путу остваривања овог сценарија могу се сврстати у неколико група: (1) *недовољна компетентност наставника*; (2) *устаљена уверења и пракса у образовању* и (3) *неадекватни услови у школама*.

Основну препреку у остваривању овог сценарија учесници истраживања виде у недовољној компетентности наставника. Према њиховом мишљењу, овај сценарио упућује на то да постоје велика очекивања од школе и наставника, што захтева нове улоге и квалитативно другачија знања и вештине („*Иницијатива за спровођење оваквих промена требало би да потекне од наставника и стручних сарадника*“ – представник групе наставника. „*Школа по мери детета јесте пожељна у будућности, али она захтева компетентне наставнике и школу*“ – представник групе експерата). Недовољна компетентност наставника појачава њихов страх и несигурност за преузимање нових улога које овај сценарио предвиђа. Пре свега, велико искушење за наставнике представља рад са децом са тешкоћама у развоју, јер увиђају могуће препреке да се инклузивно образовање оствари у нашим условима. Наставницима су потребна нова знања о врстама и степену тешкоћа које деца имају, као и знања о начинима на које могу да приступе овој деци. У том смислу, учесници истраживања истичу неопходност да се иницијално образовање наставника промени („*Мислим да је овај сценарио остварив под условом да се тотално промени систем иницијалног образовања наставника... са оваквим наставним кадром, оваква визија школе не може да се оствари*“ – представник групе експерата). И сами наставници препознају потребу за бољим иницијалним образовањем и континуираним професионалним развојем („*Кад је наставник добро обучен, он не осећа несигурност и спреман је да примењује различите наставне методе како би остварио успех*“; „*Када наставника припремиш током иницијалног образовања, он ће имати свест о томе да треба да постоји флексибилан план, а ако тај план и није флексибилан, он ће знати шта да ради*“ – представници групе наставника).

Препреке за остваривање овог сценарија учесници истраживања виде и у устаљеним уверењима, културолошким обрасцима свих актера који учествују у процесу образовања, као и у постојећој наставној пракси на коју су они навикнути (*„Овај сценарио не би заживео код нас ни за двеста година. Нисмо ми цивилизован народ“* – представник групе родитеља). Родитељи сматрају да се постојећа, чврста и ригидна уверења наставника о процесу подучавања тешко мењају, као и то да наставници нису у довољној мери отворени за промене. Постојећа системска решења и пракса на коју су кључни актери образовања навикнути отежава остваривање појединих елемената овог сценарија. На пример, препреке за остваривање новог начина праћења постигнућа детета, који овај сценарио предвиђа, учесници виде у досадашњем систему оцењивања на који су наставници навикнути (*„Мислим да овакав начин праћења постигнућа детета тражи потпуно другачији систем оцењивања него што је то код нас. Уз постојеће бројчано оцењивање, неопходно је да се уведе и описно у свим разредима“*. *„Мислим да би било хаотично. Ако ми имамо стандарде које би сва деца требало да достигну, онда је ово праћење детета у односу на његова претходна постигнућа неоствариво“* – представници групе наставника).

На могућност остваривање овог сценарија, према мишљењу учесника истраживања, утичу и неадекватни услови у школама као што су слаба опремљеност и недостатак наставних средстава (*„Шта ја могу деци да објасним ако немам средства, немам рачунаре. Цабе су нове идеје и све, ако ја радим помоћу штапа и канапа“* – представник групе наставника). Велики број деце у одељењима је, према мишљењу родитеља и наставника, једна од могућих препрека у реализацији овог сценарија у будућности (*„Ја мислим да би се ја морала исцепати на 28 комада. Онај ко је у учионици зна да је овакав сценарио немогућ са великим бројем деце у одељењу“* – представник групе наставника. *„То је потпуно утопијска идеја и неизводљива је у нашем систему због мало времена које наставник може да посвети сваком детету“* – представник групе родитеља). Такође, према мишљењу учесника истраживања, наставници немају довољно подршке у оквиру школе, што би им помогло да лакше остваре улоге које се овим сценаријом предвиђају (*„Не мислим само на финансијску подршку у смислу набавке наставних средстава и опремања*

школа савременом технологијом. Мислим на већа улагања у обучавање и мотивацију наставника кроз нове пројекте, семинаре, као и на ангажовање стручњака који би наставницима пружили стручну помоћ“ – представник групе директора). Под подршком, учесници истраживања подразумевају и усмереност директора и стручних сарадника на подизање мотивације наставника. На мотивацију наставника могу да утичу тако што ће вредновати њихов рад и препознати примере добре праксе („Директори и стручни сарадници требало би да препознају изузетне наставнике, да их промовишу, награде и улажу у њихов развој“ – представник групе наставника).

### Предуслови за остваривање сценарија

У складу са претходно описаним препрекама, учесници истраживања су издвојили и одређене предуслове које је потребно задовољити да би се овај сценарио остварио. На основу одговора учесника истраживања, издвајају се следећи предуслови за остваривање овог сценарија: (1) адекватна припрема и обука наставника и (2) одговорност, партиципација и сарадња свих актера у образовању.

Будући да су учесници истраживања као основну препреку у остваривању овог сценарија издвојили недовољну компетентност наставника, адекватна припрема и обука наставника је, према њиховом мишљењу, основни предуслов да се промене које овај сценарио предвиђа реализују у будућности. Занимљиво је да овом предуслову највећи значај придају управо наставници. Према њиховом мишљењу, најпре је потребно направити промене у иницијалном образовању наставника које би подразумевале бољу припремљеност наставника за нове улоге које се од њих очекују („Ви сад полазите из угла садашњег наставника. Да смо се школовали, да смо имали методiku и развојну психологију, педагошку психологију на факултету, ми бисмо усвојили то знање и онда бисмо у пракси знали и то да знање не искључује игру и да игра не искључује знање“ – представник групе наставника). Посебно је важно да будући професори и предметни наставници стекну више дидактичко-методичког знања током иницијалног образовања („Потребна је велика реформа на факултетима. Рецимо математички

факултет заврше студенти који не знају како изгледа час и настава. То је прилична катастрофа. Методика, психологија и педагогија не могу бити споредни предмети, нити изборни да би се лакше завршио математички факултет“ – представник групе наставника). Наставници нарочито истичу да им недостају знања и вештине у раду са децом са тешкоћама у развоју, као и подршка коју очекују од различитих профила стручњака („У граду имамо по два педагошка асистента на које можемо привремено да рачунамо, а како видим ови „случајеви“ који ће доћи на јесен... Ми се нисмо са тим раније сусретали и мислим да ће бити тешко наставнику јер таква деца траже додатну пажњу“ – представник групе наставника). Мењање постојећих имплицитних педагогија, односно уверења наставника о детету, његовом развоју, процесу учења и властитим улогама битан је предуслов за остваривање овог сценарија („Мислим да би деца могла лепо да раде и кад би учила кроз игру. Ми немамо можда ту свест и навику, можда смо у грчу, јер се плашимо да бисмо децу испустили уколико бисмо игру укључили у процес учења“ – представник групе наставника). Ипак, према мишљењу самих наставника, њихова постојећа уверења, која често одступају од пожељних, тешко и споро се мењају уколико се не формирају још током иницијалног образовања („Имплицитне педагогије наставника се формирају током базичног образовања за наставничку професију и наставник као такав улази у школску праксу. Једнодневним или дводневним семинарима није могуће постићи да се ствари у образовању суштински промене. Немогуће је да то промени визију улоге наставника у школи. Реформа моју главу да промени никако не може“ – представник групе наставника). На адекватнију припрему наставника за промене које овај сценарио предвиђа утицала би и већа подршка наставницима у оквиру саме школе, која би подразумевала помоћ од стране стручних сарадника, нове пројекте и примере добре праксе, помоћ стручњака различитих профила, истицање и вредновање квалитета рада наставника.

Да би се оствариле промене које овај сценарио подразумева, потребна је већа одговорност, партиципација и сарадња свих актера у образовању („То је оно што сам ја рекла, требало би сви да буду повезани и тако једино може да се ово оствари“ – представник групе родитеља). Остваривање овог сценарија учесници истраживања виде кроз бољу повезаност и комуникацију

институција образовања и појединаца („Без сарадње ово је немогуће остварити. Потребна је транспарентност онога што радимо, доступности свих информација свима, сарадња и повезивање школа са Министарством, локалном самоуправом и школским управама“ – представник групе директора). Према мишљењу неких експерата, потребно је да локални капацитети буду развијени и оснажени како би могли да пруже адекватну подршку школи („Да би школа остварила све ове функције, потребно је да постоји подржавајући механизам. Да би школа била по мери детета, она мора да буде у центру“ – представник групе експерата). Учесници истраживања посебно истичу потребу за продубљенијом сарадњом између наставника и родитеља у погледу већег учешћа родитеља и заједничких договора око развоја и напредовања детета („Јако је важно да наставник и родитељ заједнички раде на подстицању развоја детета и решавању евентуалних проблема. Важно је да родитељ препозна добре намере наставника, а не да мисли да је наставник бабарога“ – представник групе наставника). Да би се остварила већа сарадња и одговорност свих актера образовања, потребна је промена постојећих културолошких образаца понашања и мишљења, као и преовлађујућег система вредности у друштву („Мислим да наша свест није на том нивоу. Ми се нешто много ограничавамо и не прихватамо идеје, мислимо да смо најпаметнији. То мора да се промени“ – представник групе наставника. „Ми често одбијемо да чујемо једни друге и да разумемо туђе идеје“. „Требало би да будемо цивилизован народ, али ми смо 200 светлосних година ван света – представници групе родитеља).

Поред два доминантна предуслова за остваривање овог сценарија, која смо претходно описали, у одговорима учесника истраживања издвајају се и већа финансијска улагања, подизање компетенција свих актера образовања, боља опремљеност школа и флексибилнија организација васпитно-образовног процеса.

## Ефекти и импликације сценарија

И поред тога што је изводљивост сценарија *Школа по мери детета* ниско оцењена, учесници истраживања су јасно препознали позитивне и негативне ефекте, као и импликације до којих

би остваривање овог сценарија могло довести. Општи утисак је да би остваривање овог сценарија довело до већег задовољства свих актера у образовном процесу. Најпре, однос ученика према школи и учењу би се променио (*„Мислим да би прво деца била задовољнија, мотивисанија, мање би изостајала са часова, јер би им настава била занимљивија“* – представник групе директора. *„Деца би поново волела да иду у школу“* – представник групе наставника). Остваривање овог сценарија би, према мишљењу родитеља, довело до бољег развоја и напредовања детета (*„У овако организованој настави, у пријатном окружењу за рад, уз учењу кроз игру, деца би настава била занимљивија, била би опуштенија, њихови таленти би дошли до изражаја.“* – представник групе родитеља).

Код једног броја наставника постоји бојазан да би остваривање овог сценарија довело до смањења количине усвојених знања. Очекивање да се у настави реализује све што је предвиђено наставним планом и програмом доводи до тога да неки наставници успешност наставног процеса мере количином, а не квалитетом усвојених знања, што може бити објашњење за овај налаз. Насупрот томе, већина учесника истраживања то не опажа као проблем, и сматра да би остваривање овог сценарија довело до повећања квалитета образовања, јер би деца стицала функционалнија и практичнија знања (*„Ширину знања којом се ми толико хвалимо, овим сценаријом би заменили дубином знања“*. *„Потребно је одредити само минимум основних знања, а деца би их према сопственим интересовањима даље продубљивала“*. *„Од оваквих знања би и држава имала користи јер би свако боље радио свој посао“* – представници групе наставника). Остваривањем овог сценарија образовање би постало доступније свој деци, а број неуспешних ученика би се смањило.

Према мишљењу учесника истраживања, спровођење основних идеја овог сценарија захтева измењене улоге актера у образовном процесу (*„Конкретно би се наставници променили, занимљивије би предавали. Постоје и данас наставници који јако занимљиво предају деци. Постоје и они који то не раде и зато је деци досадно“* – представник групе родитеља). Остваривање овог сценарија довело би до већих очекивања од наставника, али би њихова позиција у школи била боља уз мотивисане и задовољне ученике (*„Свакако би се улоге наставника промени-*

ле, али то не мора да значи да би наставницима било теже, иако они то тако доживљавају. Када су у ситуацији да осмисле час који ће деца одговорати и бити занимљив, када виде да деца то прихватају, онда ће и наставници бити задовољни“ – представник групе родитеља). Слична размишљања о властитим улогама у школи по мери детета налазимо и код самих наставника („У почетку би нам било теже, јер оваква школа захтева другачију припрему и планирање наставе. Међутим, временом би нам то постало рутина, ушли бисмо у систем рада и знали бисмо на шта више треба да обратимо пажњу“ – представник групе наставника). Такође, позитивни ефекти овог сценарија огледају се кроз већу партиципацију родитеља („Родитељи би више били присутни и ангажовани у процесу учења и развоја детета“ – представник групе наставника. „Родитељи су један невероватан подржавајући елемент образовног система који није довољно искоришћен. У последње време се све више негује став да школа и родитељи лоше комуницирају, да су родитељи сметња, јер прецењују своје ингеренције над школом и наставницима, а школа потцењује могућност њиховог доприноса. Остваривањем овог сценарија ово би се променило“ – представник групе експерата). Самим тим, остваривање овог сценарија би довело до веће сарадње свих актера образовања („Вероватно би сви више сарађивали једни са другима, били би упућени једни на друге и упознати са проблемима других“ – представник групе наставника). Иако учесници истраживања истичу да би овај сценарио довео до квалитетније и садржајније сарадње између свих актера образовања, наставници изражавају стрепњу да ће, ипак, они бити главни носиоци промена, без адекватне материјалне надокнаде и стручне подршке („Када би се сви укључили... деца, родитељи, наставници, а на првом месту Министарство... кад би свако помогао у свом домену. А медији посебно, да промовишу све што је добро, за промоцију образовања“ – представник групе наставника).

## Закључак

У изради сценарија *Школа по мери детета* ослањали смо се на податке који се односе на представе кључних актера образовања о променама које су се догодиле у протеклих десет година, као

и на њихове визије будућности образовног система у Србији. Такође, у осмишљавању овог сценарија руководили смо се и постојећим теоријским полазиштима и провереним решењима у пракси, који на основу критике традиционалне школе указују на потребу за њеним мењањем, да би школа била по мери детета.

Овај сценарио је релативно високо оцењен из перспективе његове допадљивости, док је његова изводљивост оцењена знатно нижом оценом од стране учесника нашег истраживања. Могуће објашњење за веома ниску оцену изводљивости је то што су елементи, које овај сценарио предвиђа, знатно удаљени од постојеће праксе, па његово остваривање захтева крупне системске промене, попут увођења отвореног курикулума, примене индивидуализованог приступа у настави и инклузивног образовања. Елементи сценарија које су учесници посебно позитивно оценили односе се на већу усмереност школе на развој индивидуалних потенцијала ученика, кроз индивидуализовани приступ у раду, континуирано и индивидуално праћење њиховог постигнућа и развој критичког мишљења. Образовање деце са тешкоћама у развоју у редовним школама перципира се као мање пожељан елемент овог сценарија, јер се наставници не осећају довољно припремљеним за нове улоге у процесу инклузивног образовања. Овај податак указује на потребу за новим знањима и стручном подршком наставницима у оквиру школе. Препреке које могу утицати на остваривање овог сценарија у пракси, из перспективе учесника истраживања, потврђују њихове ниске оцене о изводљивости предвиђених промена. Кључне препреке за остваривање овог сценарија учесници истраживања виде у недовољној припремљености наставника, постојећим културолошким обрасцима и неадекватним условима у школама. Стога, остваривање овог сценарија захтева свеобухватне промене како на нивоу система, тако и промене на нивоу школе и појединца. Да би овај сценарио „заживео“ у пракси, потребне су промене у иницијалном образовању наставника, које би подразумевале како теоријска, дидактичко-методичка знања, тако и специфичне вештине и технике применљиве у образовној пракси. Иницијално образовање би требало да обухвати и знања и вештине наставника у раду са децом са тешкоћама у развоју, у контексту редовне наставе, чиме би се адекватније припремили за улоге које инклузивно

образовање подразумева. Важан предуслов за остваривање овог сценарија учесници истраживања виде у променама постојећих имплицитних педагогија наставника, које често одступају од пожељних. Постојећа уверења о детету, развоју, процесу учења и властитим улогама у пракси се тешко мењају, па је пожељне имплицитне педагогије наставника потребно формирати још током иницијалног образовања. Остваривање овог сценарија, према мишљењу учесника истраживања, захтева већу одговорност, партиципацију и сарадњу свих актера у образовању, за шта је потребна промена постојећих културолошких образаца понашања и мишљења, као и преовлађујућег система вредности у друштву. Најважнији ефекти овог сценарија односе се на користи које би деца имала од овог процеса у погледу њиховог задовољства и мотивације, бољег развоја и напредовања, доступности и квалитета образовања, као и веће партиципације родитеља и сарадње свих актера. Кључне импликације овог сценарија учесници истраживања виде у измењеним улогама и већој одговорности наставника, што захтева квалитетније иницијално образовање, стручно усавршавање, као и свеобухватнију подршку наставницима на нивоу школе.

Према мишљењу учесника истраживања, овај сценарио се може унапредити наглашавањем стандарда које школе, наставници и ученици треба да достигну, као и одређених мерила квалитета и постигнућа која је потребно остварити.

### *Коришћена литература*

- Avramović, Z. i M. Vujačić (2010): *Nastavnik između teorije i nastavne prakse*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Avramović Z., D. Stanković i M. Vujačić (2009): Kvalitet didaktičkih znanja nastavnika; u Đ. Komlenović i D. Malinić (prir.): *Kvalitet i efikasnost nastave* (127-140). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Bognar, L. i M. Matijević (2005): *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bognar, L. (2007): Hrvatski nacionalni kurikulum. Retrived May 18, 2011 from the World Wide Web <http://ladislav-bognar.net>
- Vigotski, L. (1983): *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

- Vujačić, M. (2006): Problemi i perspektive dece sa posebnim potrebama, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 38, Br. 1 (190-204). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vujačić, M. (2005): Inkluzivno obrazovanje – teorijske osnove i praktična realizacija, *Nastava i vaspitanje*, Br. 4-5, 483-496.
- Gartin, B.C., N.L. Murdick, M. Imbeau & D.E. Perner (2002): *How to use differentiated instruction*. Arlington: Council for Exceptional Children.
- Đević, R., I. Đerić i J. Stanišić (2009): Spremnost učenika redovne škole da prihvate decu sa teškoćama u razvoju, *Nastava i vaspitanje*, God. 53, Br. 4, 561-578.
- Joksimović, A., M. Vujačić i N. Lalić-Vučetić (2010): Specifičnosti nastave likovne kulture i potreba za individualizovanim pristupom učeniku, *Nastava i vaspitanje*, LIX, Br. 2, 191-204.
- Kelly, A.V. (2009): *The curriculum: theory and practice*. Los Angeles: Sage publications.
- Klapared, E. (1929): *Škola po meri*. Beograd: Savremena pedagoška biblioteka.
- Lalić-Vučetić, N., I. Đerić i R. Đević (2009): Učenička autonomija i interpersonalni stil nastavnika u teoriji samodeterminacije, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 41, Br. 2 (349-366). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Milošević, N. i M. Vujačić (2006): Ka uvažavanju potreba darovitih učenika i njihovih roditelja; u G. Gojkov (prir.): *Darovitost, interakcija i individualizacija u nastavi* (386-392). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Rodžers, K. (1985): *Kako postati ličnost*. Beograd: Nolit.
- Studen, R. i I. Đerić (2006): Obrazovni problemi romske dece, *Nastava i vaspitanje*, br. 2, 155-168.
- Tomlinson, C.A. (2000): Reconcilable differences: Standards-based teaching and differentiation, *Education Leadership*, Vol. 58, No. 1, 6-11.

## ТЕСТИРАЊЕ СЦЕНАРИЈА 2: ШКОЛА КОЈА НЕГУЈЕ ИЗУЗЕТНОСТ

*Владимир Џиновић и Дејан Станковић*

**Ова школа тежи што бољим резултатима, истиче и награђује изузетност и подстиче појединце да достигну свој максимум.**

У оваквој школи влада **клима посвећености раду**, непрекидног усавршавања управе, наставника и ученика, као и **личне одговорности** за квалитет. Такође, оваква школа негује вредност позитивног такмичења са осталим образовним установама како би образовање било што квалитетније.

У таквој школи, наставници су подстакнути да проширују своја стручна и психолошко-педагошка знања, кроз учешће у програмима професионалног развоја, редовним праћењем најновијих достигнућа у својој научној области и разменом искустава са колегама. Наставници уносе **иновације** у свој наставни рад и спремни су да, у сарадњи са другим васпитно-образовним и научним установама, развијају и испробавају нове методе рада, нове комуникационе технологије и нове начине оцењивања који су усмерени на ниво примене знања.

На крају сваке школске године Министарство просвете спроводи **анализу резултата** свих школа на основу различитих показатеља, као што су: школска постигнућа ученика, проходност ученика у систем високог образовања, спроведене иновације, пројектне активности школе, напредовање наставника у професионалним звањима. На овај начин, издвајају се **најуспешније школе**, јавно се промовише и награђује њихов рад (додатном опремом, додатним средствима за истраживачке пројекте и професионални развој запослених, студијским боравцима у иностранству). **Наставници** који показују **врхунска постигнућа** су награђени повећањем зараде и одговарајућим напредовањем у звањима.

Да би се унапредио целокупан образовни систем, Министарство просвете сваке године анализира **примере добре праксе** на нивоу школа и међу наставницима и формулише препоруке на основу којих и друге школе могу да унапређују свој рад. Свим школама доступна је база која садржи корисне материјале, снимке угледних часова и примере успешних решења из праксе. У систем су тако уграђене вредности подстицања изузетности али и сарадње, заједништва и дељења позитивних искустава, због добробити читавог друштва.

### Ка квалитетној школи: настанак сценарија Школа која негује изузетност

Потрага за квалитетом у образовању и даље представља важно питање у развијеним економијама, а још више у системима образовања као што је српски, где је квалитет образовања далеко од задовољавајућег. При том, кад је реч о Србији, не мислимо само на низак квалитет ученичких постигнућа (на пример, Baucal & Pavlović-Babić, 2009), већ и на остале аспекте квалитета којима не можемо бити задовољни, било да је реч о условима, процесима или резултатима образовања (UNICEF, 2001; Stanković, 2011). Схватајући важност политике квалитета за будући развој образовања у Србији, учесницима истраживања пружили смо прилику да искажу своје ставове и евалуирају сценарио који у први план ставља квалитет, односно изузетност у образовању и начине његовог осигуравања и унапређивања.

Сценарио *Школа која негује изузетност* у себи садржи велики број различитих претпоставки и пракси. Иницијално смо били свесни да оне, у зависности од угла посматрања, могу изгледати као (идеолошки) кохерентни наратив или као еклектични скуп међусобно не много повезаних идеја. Била нам је намера да у одређеном степену останемо недовољно експлицитни, понегде недоречени и недоследни, покушавајући тако да учинимо наш сценарио довољно провокативним и да тиме добијемо што више различитих реакција учесника у истраживању. То је посебно видљиво у последњем пасусу сценарија у којем се, насупротив до тада присутним идејама такмичења и конкурентности, уводи сарадња, заједништво и размена знања због добробити читавог друштва.

Један користан начин читања овог сценарија тиче се захтева које он, на различитим нивоима, поставља како би се у школи (систему) неговала изузетност. Најпре, у сценарију се наглашава потреба да се тежи изузетности у школи, када су у питању резултати, рад и учење. Потом се експлицира које су то личне претпоставке неопходне за овакву изузетност: посвећеност, усавршавање, спремност на иновирање, лична одговорност (директора, наставника и ученика). Говори се и о организационим претпоставкама и праксама: одговарајућа радна клима, сарадња између колега, али и такмичење с другим установама. Коначно, сценарио експлицира и захтеве за ниво система: софистицирано вредновање, анализирање добијених резултата, препознавање квалитета, признавање и награђивање успешних. Држава у овом сценарију, такође, обезбеђује развој читавог система тако што „учи“ од изузетних школа и различитим инструментима покушава да рашири то знање.

Као и остали сценарији, и овај представља резултат креативне синтезе три извора података: ставова учесника добијених у првој фази истраживања, актуелне образовне политике у Србији и савремених светских трендова у политици осигурања квалитета. Кад је реч о учесницима истраживања, из добијеног хетерогеног вишегласја, истакло се неколико порука: наши ученици завршавају школу са лошим и неупотребљивим знањима; у школама влада негативна клима која неповољно утиче на квалитет рада; садашња школа не препознаје у довољној мери наставнике који су посвећени и постижу изузетне резултате; наставницима је потребно признати (кроз плату и напредовање) учешће у активностима професионалног развоја. У мањој мери смо наишли на истицање важности личне одговорности за квалитет, док улога конкуренције у образовању није ни евидентна.

Читајући Закон о основама система образовања и васпитања из 2009. године, али и друга документа које је недавно усвојио Национални просветни савет, можемо закључити да су у актуелној образовној политици у Србији садржани многи елементи овог сценарија. Поменућемо најважније: развој вредновања квалитета постигнућа и рада школа, професионализација рада наставника и директора укључујући обавезно стручно усавршавање, јачање организационе аутономије и интерног развоја школе, увођење напредовања у звању и одговарајућег увећања плате,

финансирање образовања по „глави ученика“. Међутим, због споре, неефикасне, понекад и погрешне имплементације, многе од ових планираних промена још увек нису заживеле у систему (Stanković, 2011) и њихов пуни реформски потенцијал разматра се само у уским стручним круговима. Сценарио *Школа која негује изузетност* управо експлицира један сет могућих последица овакве образовне политике. С друге стране, сценарио претпоставља и неке елементе за које наша образовна политика још увек нема следеће одговоре. Ко коме полаже рачуне за квалитет рада и какве су последице тога? Како подстаћи интерни развој и управљање квалитетом у школама? Како препознати примере добре праксе и како их раширити у систему?

Трећи извор података за израду сценарија чинили су светски трендови у области управљања квалитетом у образовању. Према савременим схватањима, квалитет је у значајној мери зависан од контекста (Radó, 2010). Међутим, у све присутнијој конвергенцији образовних политика на глобалном нивоу (Stanković, 2010), све су сличнији и одговори на питање шта је то квалитет у образовању. На пример, функционалност, односно практичност и применљивост се већ дуги низ година позиционира као доминантно мерило квалитета знања широм планете, замењујући „академско“ теоријско знање које одликује „начитане“ људе. Штавише, компаративне студије показују и да су политике квалитета, барем када је реч о развијеним економијама, све сличније. На пример, у компаративној студији пет европских образовних система (Француска, Португалија, Мађарска, Енглеска и Белгија – француско говорно подручје), Марој (Maroy, 2004) указује на следеће заједничке развојне тенденције: повећавање аутономије школа; потрага за тачком равнотеже између централизације и децентрализације; развој спољашњег вредновања школа и школског система; промовисање и легитимизација права родитеља на избор школе, што најчешће значи развој „квази-тржишних“ механизма за регулисање система; диверзификација школске понуде, уз истовремено увођење заједничких курикуларних основа; повећана контрола рада наставника. Овај скуп тенденција се у поменутој студији тумачи као синтеза два, све снажнија, модела регулисања образовања: *модела евалуативне државе* и *квази-тржишног модела*. Модел евалуативне државе подразумева да се циљеви и исходи образовања дефинишу на централ-

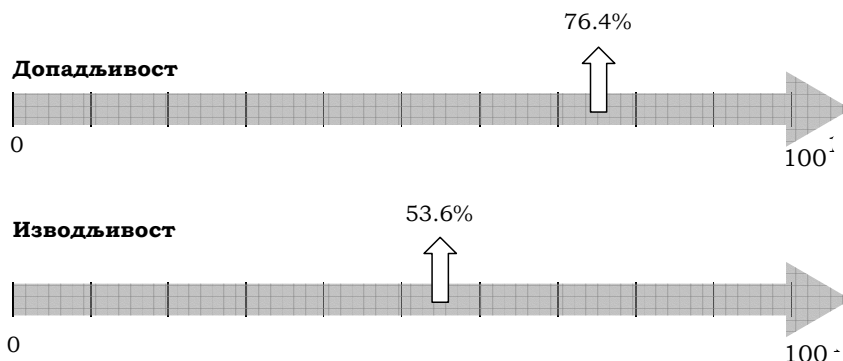
ном нивоу, а да образовне установе имају широку аутономију у њиховом остваривању. Држава истовремено снажно инвестира у успостављање система екстерне евалуације школа, као и у систем подстицаја за унапређивање њиховог квалитета. Кључна разлика између евалуативног и квази-тржишног модела је „присуство, односно одсуство улоге конкуренције и тржишта као вектора квалитета образовања“ (Ibid: 41). Два модела се, међутим, у пракси често комбинују, тако да се може говорити и о једном обједињеном моделу. Слично размишља и Вејс (Weiss, 2001), према коме квази-тржишни модел представља хибрид тржишне економије и државне бирократије – образовне услуге се пружају у условима конкуренције, али су и даље финансиране из државних фондова и предмет су државне регулације. Основна обележја квази-тржишта, према његовом мишљењу, су следећа: корисници морају да имају могућност да бирају између различитих понуђача образовних услуга; за тржишни успех школе морају на неки начин да буду „награђене“, а за неуспех „кажњене“; школе морају да имају довољан ниво аутономије како би могле адекватно да реагују на тржишне сигнале; неопходна је изграђена инфраструктура у облику информационог система који обезбеђује тржишну транспарентност, систем евалуације за осигурање квалитета, и ефикасан систем транспорта (Weiss, 2001). Према Мулфорду (Mulford, 2003) евалуативни и квази-тржишни модел (и њихова синтеза) представљају облике *нове јавне управе* у области образовања. Нова јавна управа је назив за нову филозофију и праксу управљања јавним сектором, која у суштини представља примену многих принципа пословања приватног сектора. Према мишљењу једног другог аутора (Standaert, 2001), овде је реч о економско-техничком приступу који стоји наспрот педагошком виђењу квалитета. Према овом другом приступу, образовање није роба већ право и у том контексту је солидарност важнија од такмичења. У школи постоје динамични и непредвидљиви педагошки односи, због чега локус дефинисања и контроле квалитета треба да буде у школи, што значи да екстерна евалуација нема пуно смисла. Индивидуалност и различитост ученика, њиховог учења/образовања и њихових резултата је основни педагошки кредо. Наставници, као професионалци у образовању, имају кључну улогу у детерминисању школске климе и општег педагошког приступа и њихова креативност у томе је високо вреднована.

Алтернативни модел или барем важна допуна претходном евалуативном и квази-тржишном моделу, који би могао да обухвати и овај педагошки, али и елементе економско-техничког приступа је *модел организационог учења* (Mulford, 2003). У литератури се школе, које функционишу према овом моделу, означавају као заједнице професионалног учења. У њиховој основи стоје три главне идеје (DuFour, 2004): померање фокуса са наставе на учење, стављање нагласка на резултате и јачање културе сарадње у школама. Према студији Стола и сарадника (Stoll *et al.*, 2006), успешне заједнице професионалног учења одликује барем пет заједничких обележја – у њима наставници деле исте вредности и визију школе, осећају колективну одговорност за напредак ученика, континуирано преиспитују своју праксу, међусобно сарађују и промовишу групно и индивидуално учење.

### Евалуација сценарија Школа која негује изузетност

Већина учесника истраживања препознаје у овом сценарију елементе меритократије у школи, која се опажа као битан услов професионализма и угледа наставничког позива. Стога, не чуди висока просечна оцена допадљивости сценарија, која показује да га учесници истраживања доживљавају веома позитивно, као сценарио у коме су одговорност, рад и квалитет највише вредности (Слика 1). Ипак, учесници истраживања указују на ризике и непожељне последице меритократског приступа, пре свега, „заоштравање“ конкурентске борбе између појединаца и институција.

Слика 1: Процене сценарија Школа која негује изузетност



Општа оцена изводљивости сценарија *Школа која негује изузетност* показује да га учесници истраживања опажају као изводљивог у осредњој мери (Слика 1). Главни разлог за такву оцену је тај што већина учесника истраживања уочава да су поједини елементи сценарија већ заживели у школи. Елементи сценарија који се доживљавају као остварени су: пракса такмичења између ученика и школа, награђивање наставника чији ученици постижу истакнуте резултате, активности професионалног развоја наставника, као и посета стручних сарадника часовима („У суштини могу да кажем да ово није неизводљиво, јер многе школе и сада имају неки свој такмичарски дух. Пример, једна основна и средња школа у Свилајнцу, они имају међусобно такмичарски дух“ – представник групе родитеља. „Изводљиво је, није проблем обезбедити усавршавање наставника. То је изводљиво; већ постоје програми, само треба неко да нас пошаље на те програме. Постоје иновације, постоји база знања Покрајинског секретаријата за образовање, постоји конкурс Дигитални час, у току је, на крају ће постојати база радова тако да могу да се преузму примери добре праксе“ – представник групе наставника. „Ово је све ствар организације, унутрашње организације школе. Неке школе већ ово раде. Где је управа на мало захтевнијем нивоу где колектив зна шта се од њега тражи, шта су му обавезе, шта су му дужности па је то уврстио у свој свакидашњи рад и то не доживљава као неку врсту присиле или обавезе него се стопио са тим“ – представник групе директора). Такође, значајан број учесника истраживања сматра да овај сценарио има велике изгледе да буде остварен зато што не захтева крупне системске промене, већ предузимање конкретних мера на нивоу школе („Некако ми је најреалнији, најбоље спакован. Просто не зависи толико од оног система одозго“ – представник експерата). Имајући то у виду, већина учесника истраживања сматра да би период од пет година био довољан за остварење овог сценарија.

### Допадљивост сценарија

Најдопадљивији елементи сценарија, према мишљењу учесника истраживања, су: (1) вредновање успеха, квалитета и посвећености раду у школи и (2) унапређивање професионал-

ног развоја наставника. Већина учесника истраживања позитивно оцењује наглашавање важности препознавања успеха и награђивања оних који су успешни, јер је то начин да се индивидуализује одговорност за квалитет образовних услуга (*„Јако ми се допада лична одговорност наставника за квалитет. Знамо ко ради мање, ко више, квалитетније или лошије“* – представник групе наставника). Такође, признавање стручности и врхунских резултата би утицало на наставнике да буду посвећенији континуираном унапређивању својих компетенција и иновативности у раду са ученицима (*„У ери конкурентске борбе, када ће ученици и родитељи моћи да бирају школе, већ могу по важећем закону да бирају, мислим да ће ипак стручност и квалитет рада наставника имати централно место“* – представник групе наставника. *„Мислим да би били сви задовољни да нема уравниловке, да се вреднују резултати и да се тачно зна која је добра школа, да се зна ко су добри наставници“* – представник групе директора). Сценарио, дакле, обезбеђује остваривање могућности једног вредносног система усмереног на квалитет и изузетност. Потенцијал који носи овај сценарио јесте изграђивање климе посвећености раду, у којој ученици добијају врхунско образовање, а наставници могућност професионалног развоја. У таквим околностима се стварају услови за наставнике да утичу на јачање сопственог угледа и грађење професионалног ауторитета (*„Имам осећај, из целог овог концепта, да је наставник заинтересован за свој рад и некако ми се чинило, ето, дала сам машти на вољу, да ће наставници напоскон бити цењени, да ће се знати њихова имена, да ће се можда негде и појављивати та имена и награђивати“* – представник групе наставника).

Други елемент сценарија, који учесници истраживања посебно наглашавају као позитиван, јесте истицање значаја адекватног професионалног усавршавања наставника. Наиме, и у евалуацији овог сценарија преовлађује став да је професионални развој наставника важан чинилац унапређивања квалитета образовања. У том смислу, учесници истраживања оцењују веома допадљивим инсистирање на променама у професионалном развоју наставника, које би омогућиле стицање практичнијих знања, размену искустава међу практичарима и колаборативно учење, као и увођење иновативних наставних метода и

садржаја („Ја сам рекла да ће за мене семинар бити идеалан и добар кад наставника пошаљете у друге школе, пред друге колеге, рецимо језичаре на часове језика, па да ја тамо одседим макар и годину дана да видим како то друге колеге раде, да они мени дају неки користан материјал“ – представник групе наставника. „Дефинитивно ми се јако допада то хоризонтално учење и дељење примера добре праксе, јер реално мислим да у Србији стварно има примера добре праксе, али да ретко о њима говоримо, а и кад говоримо, никад не размислимо како то може да се примени у пракси“ – представник групе експерата).

Ипак, учесници истраживања сматрају да сценарио „занемарује“ децу са просечним способностима и децу са тешкоћама у развоју, јер подстиче изузетност и висок квалитет. Наиме, највећи извор незадовољства сценаријем представља доживљај већине учесника истраживања да су, наглашавањем важности врхунских постигнућа, привилеговани ученици натпросечних могућности и надарена деца. Преовлађује мишљење да би у атмосфери подстицања изузетности били угрожени интереси и потребе деце са просечним постигнућима, а нарочито деце са тешкоћама у развоју. То би демотивисало ове ученике. Штавише, постоји ризик да би високо компетитивна школска средина деловала неповољно на њихов психички развој („Имамо и велики број оних који су јако, јако ниско на образовној лествици и којима, у ствари, тек треба један рад који је систематски, који је фокусиран на већину, не на појединце и који их некако неће занемарити, што у овом сценарију негде имплицитно пише“ – представник групе експерата. „Видим дете које не може и ако ја награђујем и подстичем овога који је добар и изузетан, шта ћу радити са овим, да њега не демотивишем“ – представник групе наставника. „Овако је претерано, само усмереност на такмичење, на резултате“. „Може да се дете, рецимо, које није успешно у свим областима осећа лоше, да се не уклапа у целу ту такмичарску причу. Немамо сви такмичарски дух. Ја прва немам, ја никад ништа нисам радила да бих се такмичила“ – представник групе родитеља). У том смислу, значајан број учесника истраживања изражава бојазан да би био угрожен васпитни рад у школи, као и социјализујућа функција школе тиме што би све било подређено изграђивању компетитивности.

## Изводљивост сценарија

Иако процењују да постоји велика вероватноћа остваривања овог сценарија, већина учесника истраживања се у детаљнијој елаборацији његове изводљивости усмерава претежно на препреке, које отежавају изводљивост. Као најзначајнији изазови остваривању сценарија, наводе се: (1) нејасни критеријуми процене изузетности; (2) изводљивост по цену великих напора и (3) суочавање са отпорима школске средине. Најзначајнији проблем са којим би се сусрело образовање током реализације овог сценарија јесте утврђивање јасних, транспарентних и објективних критеријума успешности и квалитета. Учесници истраживања сматрају да би постојао проблем усаглашавања свих актера око значења ових критеријума и њихове конзистентне примене у целокупном образовном систему. Део учесника истраживања посебно изражава сумњу у могућност објективног мерења изузетности, као и у обученост актера за примену методологије утврђивања најуспешнијих појединаца или школа (*„Из досадашњег искуства, код нас постоји корупција на свим нивоима, поготово кад нешто Министарство треба да награди или оцени. Мислим да је ту највећи проблем“* – представник групе родитеља. *„Да ли свака средина има обученог психолога, који може да идентификује изузетност детета на прави начин и да ли имају мерне инструменте за то? Да ли директор има јасне параметре, критеријуме за изузетног наставника?“* – представник групе директора). Посебно се истиче ризик од занемаривања социоекономског залеђа ученика приликом мерења њихових постигнућа у школи. Већина учесника истраживања сматра да је тешко издвојити „допринос“ ваншколских чинилаца, што би довело да неоправданог привилеговања школа, које похађају ученици из породица са високо образованим и имућнијим родитељима. Такође, учесници истраживања истичу и могућност да се приликом мерења привилегују школе са бољом техничком и дидактичком опремом, чиме би се створила „нелојална конкуренција“ школама са скромнијим материјалним ресурсима (*„Ако се школе ставе у ситуацију да се међусобно такмиче по критеријумима као што су ниво постигнућа ученика и њихова проходност у систем високог образовања, онда то није праведна трка. Школе ће онда да се-*

лекционишу ученике по неким критеријумима које не желимо, као што је породица из које долазе, дубина џепа њихових родитеља“ – представник групе експерата. „Каже се у овом сценарију: На овај начин се издвајају најуспешније школе. Па није то баш тако, нису све школе у истој ситуацији, немају исти број деце, исту структуру деце, не раде у истим условима. Школе могу да се такмиче међусобно ако раде у истим условима“ – представник групе наставника).

Значајна препрека остварењу сценарија *Школа која негује изузетност* јесте процена учесника истраживања да би овај сценарио довео до повећања ангажованости свих актера у образовању, као и до раста захтева који се пред њих постављају. Представници директора и наставника сматрају да су већ суочени са повећаним обавезама у школи, а да би изложеност сталном такмичењу значила додатан „притисак“ и ново професионално оптерећење („Мислим, изанализирати тај рад, наградити те школе и наставнике, велики је то посао. Мислим да би сви морали ту да се потруде“ – представник групе родитеља. „Мене ово већ плаши, јер је ово више нешто у смислу оптерећености тога што треба да радим, јер већ видим да неке ствари од тога радим па ми делује тешко“ – представник групе директора. „Кад се неко определи за посао наставника, онда треба свега осталог у животу да се одрекне, породице и свега. Ја то тако некако видим. Можда не видим реално. Ако се свему томе посветим заиста, значи да бих ја била успешна и цењена на неки начин, мени не остаје простора ни за шта друго“ – представник групе наставника). У том смислу, могуће је да би се сценарио, приликом остваривања, суочио са неспремношћу актера да прихватају високе захтеве и стандарде постигнућа, поистовећујући их са амбициозношћу. Уместо очекивања да се остваре изузетни резултати, што би доживели као спољашње наметање, значајан број наставника би настојао да одреди сопствени „темпо“ и личне приоритете.

Конечно, део учесника истраживања сматра да би изазов изводљивости овог сценарија представљао отпор школске средине, у којој доминирају страх од конкуренције и традиционална школска култура заснована на наставничком индивидуализму („На 20 конкурса до сад ја сам конкурисао. Иако имам и објављене радове и стипендије и друге

*показатеље који су коректни да не кажем одлични, ниједан директор ме није никада позвао на разговор. Сетим се изјава једног другог професора, који је био потпуно у праву, сад то схватам, кад је рекао: „Никад немојте да уписујете постдипломске студије док се не запослите за стално. Ниједан директор неће да вас прими јер ће да се плаши да ћете ви бити будући директор“ – представник групе наставника. „Што се тиче размене искустава, мислим да је то јако тешко, мислим да не функционише колико треба између нас у једном малом колективу и да би доста тешко функционисало да буде између школа“ – представник групе наставника). У том случају би се актери који настоје да постижу изузетне резултате суочили са неразумевањем и одсуством подршке у школској организацији, што би могло довести до пада њихове мотивације и до „синдрома повлачења“.*

### **Предуслови за остваривање сценарија**

Кључни предуслови да би сценарио заживео, према мишљењу учесника истраживања, јесу: (1) континуирана и доследна подршка доносилаца одлука и (2) обезбеђивање финансијских средстава за награђивање. Премда сматрају да за остварење овог сценарија није неопходна реформа целог образовног система, већина учесника истраживања види његову значајну улогу у обезбеђивању системских решења, која би подстакла настанак школе изузетности. У том смислу се од креатора образовних политика очекује да побољшају законску регулативу у овој области, како би се побољшала организација и управљање школама, изградили механизми препознавања и награђивања изузетности, а наставници додатно обавезали на континуирано професионално усавршавање („Мислим да сценарио захтева добру организацију. Много тога може да се уради *top-down* и мислим да за овакве ствари треба да постоји нека иницијација с врха и неко подржавање и препознавање“ – представник групе експерата. „Имамо школе, имамо наставнике, имамо заводе, имамо институте, имамо значи све да поставимо систем и да јако брзо функционише. То је некад било, не знам која сте ви генерација. Ми смо сви контролисани и имали смо шта морамо знати. И систем је онда пре-

*познавао. Није мој родитељ препознао мене као математичара, па ме гурао негде, него сам ја ушла у систем, а они су рекли ово је дете таленат за математику“ – представник групе родитеља). Значајан подстицај остваривању сценарија јесте и деполитизација образовања, која подразумева спремност доносилаца одлука да критеријуме стручности ставе испред политичких интереса у вредновању рада наставника („Е сад, то издвајање најуспешнијих школа, само у случају деполитизације школа. Значи нема политика шта да тражи у школама, али то већ као не постоји, али јасно нам је да постоји и наставници не треба да буду награђивани према политичкој припадности и по томе ко покрива одређену школу“ – представник групе наставника).*

Неопходан услов за достизање изузетности у школи, према мишљењу већине учесника истраживања, јесте и обезбеђивање адекватних финансијских средстава за континуирано професионално усавршавање наставника, као и за награђивање најуспешнијих. Наиме, учесници истраживања, посебно наставници, указују на проблеме у обезбеђивању средстава за програме професионалног развоја, за припрему деце за такмичења и за материјално опремање школа („Што се тиче стручних усавршавања, ја никад нисам била на стручном усавршавању. Ја једноставно немам где. Било је у Неготину нешто. Наравно школа нема да ми да новац. Ја стварно немам новца да све то сама финансирам“ – представник групе наставника. „Све се врти око новца. Треба да се омогући да та деца имају где да се такмиче и обучавају. Опет је то новац. Да ли ће родитељи да учествују, да ли ће град или држава, ко ће да финансира, колико таквих школа, колико такве опреме“ – представник групе родитеља). Део проблема у вези са финансирањем јесу уска овлашћена директора у погледу награђивања најуспешнијих сарадника, што би представљало фактор додатног успоравања спровођења политике награђивања изузетности „на терену“ („Ми не можемо да наградим наставнике који одрађују неки додатни рад, који остају дуже са децом осим ових својих редовних обавеза. Једноставно, ми не можемо, немамо ту могућност. Министарство нам није прописало да можемо да додамо на плату или било који вид средстава одвојимо, па да тако наставнике наградим“ – представник групе директора).

## Ефекти и импликације сценарија

Најзначајнији ефекти овог сценарија односе се на: (1) подстицање ривалства међу појединцима и институцијама; али и (2) јачање мотивације актера услед позитивног дејства такмичења; (3) развијање одговорности и посвећености раду код ученика; (4) повећање разлика између школа. Већина учесника истраживања изражава бојазан да би подстицање такмичења у школи имало за последицу ривалски однос између актера, чиме би се додатно ослабили изгледи за грађење сарадње и колаборативног учења. Такође, изражена су страховања да би ривалитет међу школама додатно „удаљио“ школе, чиме би се постигао ефекат супротан од очекиваног у сценарију (*„Можда би био онда неки такмичарски дух присутан. Можда би то такмичење опет нарушило оно што ја овде не видим, можда би мало били занемарени међуљудски односи и атмосфера. Можда бисмо се извитоперили и само претворили у неко такмичење у изузетности“* – представник групе директора). Другим речима, већина учесника истраживања придаје негативна значења такмичењу, што се може довести у везу са традиционалним школским вредностима заједништва, просоцијалног понашања и једнакости, због којих се на такмичење гледало као на непожељну праксу.

Међутим, значајан број учесника истраживања уочава позитивне последице подстицања такмичења у школи, а то су боља мотивисаност актера и интензивнији развој школе. У такмичењу је могуће видети позитиван механизам, који доводи до афирмације изузетности, посвећености раду и позитивне селекције у школи (*„Такмичарски дух вуче напред. Деца воле такмичење. Нико не би волео да тапкамо у месту, боље је да идемо горе, шта фали елитној школи, немам ништа против да нам све буду елитне“* – представник групе наставника. *„Мислим да би наставници озбиљније прионули на посао, да би их привукло награђивање, врхунска постигнућа. То би њих више извукло из апатије и за цео образовни систем би то било неко буђење“* – представник групе директора). Позитиван ефекат мотивисаности наставника био би већа заинтересованост ученика за учење и могућност да стекну квалитетнија знања. Такође, атмосфера посвећености раду и успеху утицала би, према мишљењу учесника истраживања, на изграђивање одговорности и радних навика код ученика, јер би афирмисала ин-

дивидуално и групно залагање, вредност знања и преузимање личне иницијативе („Одговорници би били људи, кроз другачији, ако заврше ту неку школу у наредних десет година и запосле се, примера ради, они ће бити много одговорници и мотивисанији“ – представник групе родитеља. Модератор: „Кад би се остварио овај сценарио, до каквих би ефеката довео у пракси?“ „Деца би добила поруку да се рад и труд исплате. Постали би као Јапанци“ – представник групе родитеља).

Део учесника истраживања сматра да би један од ефеката овог сценарија било додатно раслојавање међу школама, због повећавања разлика у могућностима и ресурсима, којима школе располажу. У условима такмичења за награде, веће шансе би имале „напредније“ школе, док би школама са слабијим људским и материјалним ресурсима додатно био отежан приступ неопходним средствима („Мене само овај део брине, овде ово ми је некако на путу елитизма. Правимо овим елитне школе, а то је мач са две оштрице. Ми можемо постати елитна школа. Да ли може та нека сеоска школа, тамо, с обзиром на услове. Не верујем да ће све школе имати услове“ – представник групе наставника. „Ја бих у рангирању школа увек била за, али бих била веома опрезна. При том, зато што мислим да то може стварно да доведе до великог раслојавања у друштву и да нас то доводи у опасност да имамо добре и лоше школе“ – представник групе експерата). То би, у крајњој мери, довело до мање доступности квалитетног образовања и повећања неправедности, јер би постојао велики „притисак“ на квалитетне школе, док би у мање квалитетним школама дошла до изражаја негативна селекција ученика и наставника („Значи, шта то значи најуспешније школе? И шта се онда дешава с тим најуспешнијим школама? Хоће ли сви родитељи јуришати у те најуспешније школе?“ – представник групе експерата).

## Закључак

Судећи према томе како су учесници истраживања евалуирали овај сценарио, школа која негује изузетност има солидну подршку и перспективу у Србији. Сценарио је претежно процењен и као допадљив и као изводив. Допадљивост потиче од оних елемената сценарија у којима се предвиђа вредновање успеха,

квалитета и посвећености раду у школи и унапређивање професионалног развоја наставника. С друге стране, изражен је страх да ће се такмичење претворити у ривалство, што ће довести до нарушавања вредности социјализације и хуманости у школи, а оне који се такмиче (појединце и школе) претворити у међусобне противнике. Видљив је, дакле анимозитет према конкуренцији, што се може објаснити традиционалном школском културом код нас која је у томе, по правилу, видела нешто лоше.

Већина учесника истраживања процењује да је овај сценарио најизводљивији, јер садржи доста елемената који већ постоје у школи. Оваква перцепција је донекле очекивана, будући да су поједини елементи сценарија већ присутни у систему, али је занимљиво да учесници занемарују „крупне“ новине које предвиђа сценарио – јавност и транспарентност рада и резултата школа и наставника, годишње бодовање и рангирање школа према успешности, развој „тржишне утакмице“ између школа, стварање базе знања и примера добре праксе, изграђивање организационе културе у школи оријентисане на постизање што бољих резултата. Такође, занимљив је налаз да неки учесници углавном не виде системске промене као нужне у овом сценарију, односно сматрају да овај сценарио захтева промене најпре на нивоу школе.

Као главне проблеме у реализацији овог сценарија учесници наводе транспарентност критеријума награђивања изузетних и финансијска средства. Учесници изражавају снажну бојазан да ће критеријуми квалитета и успеха бити недовољно јасни, да ће занемарити разлике међу школама и међу социоекономским залеђем ученика, што ће довести до тога да богате и успешне школе буду још богатије и успешније, а сиромашне школе, које похађају деца из нижих слојева, још више заостану. Када су у питању финансије, учесници препознају проблем обезбеђивања средстава за награђивање најбољих појединаца и школа.

Дакле, учесници виде потенцијал у овом сценарију да обезбеди неопходну меритократију у школи, која би зауставила негативну селекцију и привукла квалитетне кандидате у школу. То наравно мора бити праћено побољшањем материјалног положаја наставничке професије и школа, као и могућношћу напредовања у струци. Новац и напредовање се препознају као

подстицаји за наставнике да буду мотивисанији и посвећенији послу. Потребно је задржавање одређених компензаторних механизма, који би обезbedili принципе једнакости и праведности у образовању.

### *Коришћена литература*

- Baucal, A. & D. Pavlović-Babić (2009): *Kvalitet i pravednost obrazovanja u Srbiji: obrazovne šanse siromašnih: analiza podataka PISA 2003 i 2006*. Beograd: Ministarstvo Prosvete Republike Srbije i Institut za psihologiju, Filozofski fakultet u Beogradu.
- DuFour, R. (2004): What is a “Professional learning community”?, *Educational Leadership*, Vol. 61, No. 8, 6-11.
- Maroy, C. (2004): *Regulation and inequalities in European education systems*. Retrieved December 5, 2009 from the World Wide Web [http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok159-eng\\_Regulation\\_and\\_inequalities.pdf](http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok159-eng_Regulation_and_inequalities.pdf)
- Mulford, B. (2003): *School leaders: challenging roles and impact on teacher and school effectiveness*. Retrieved June 20, 2009 from the World Wide Web <http://www.oecd.org/dataoecd/61/61/2635399.pdf>
- Radó, P. (2010): *Governing decentralized education systems: systemic change in South East Europe*. Budapest: Open Society Foundations.
- Standaert, R. (2000): *Inspectorates of education in europe: a critical analysis*. Retrieved June 20, 2008 from the World Wide Web <http://www.sici-inspectorates.org/ww/en/pub/sici/publication.htm>
- Stanković, D. (2010): Upravljanje sistemom obrazovanja: Međunarodni trendovi i glavne teme, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 42, Br. 1 (42-55). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stanković, D. (2011): Obrazovne promene u Srbiji; u M. Vujačić, J. Pavlović, D. Stanković, V. Džinović i I. Đerić (ur.): *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stoll, L., R. Bolam, A. McMahon, M. Wallace & S. Thomas (2006): Professional learning communities: a review of the literature, *Journal of Educational Change*, Vol. 7, br. 4, 221-258.
- UNICEF (2001): *Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ*. UNICEF: Beograd.

Weiss, M. (2001): Quasi-markets in education: an economic analysis; in J. Oelkers (ed.): *Futures of education* (217-237). Bern: Peter Lang AG & European Academic Publishers.

*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Službeni glasnik Republike Srbije br.72/09.

## ТЕСТИРАЊЕ СЦЕНАРИЈА 3: НАСТАВНИК КАО УГЛЕДНИ ПРОФЕСИОНАЛАЦ

*Ивана Ђерић и Владимир Џиновић*

**У овом сценарију наставник се посматра као угледан професионалац, има значајну аутономију у педагошким питањима, учествује у доношењу важних одлука на нивоу школе и лично је одговоран за квалитет и унапређивање свог рада.**

Као предуслов јачања угледа професије, подигнут је **ниво квалитета иницијалног образовања** будућих наставника. Оно пружа солидан ниво дисциплинарних, али и педагошких, психолошких и методичких знања неопходних за вођење квалитетног васпитно-образовног процеса. **Селекција** приликом запошљавања наставника је захтевнија, али се и **увођење у посао** спроводи по договореном програму, уз значајну помоћ ментора и осталих искуснијих колега у школи.

**Стручно усавршавање** наставника је **систематско, континуирано и планско** и подразумева примену различитих начина и облика усавршавања који уважавају афинитете и потребе наставника и школе и подстичу на личну рефлексију. Оно се креће различитим путањама кроз образовни систем (самостално усавршавање, учење од колега – вршњачка супервизија, асоцијације наставника, тренинзи и тако даље). Стручно усавршавање није прописана обавеза, али је један од услова за **напредовање у звању** и за одговарајуће повећање плате.

Наставници имају **високу аутономију** у избору уџбеника и наставних средстава, као и у избору садржаја и метода посредством којих се постижу очекивани васпитно-образовни исходи. Квалитет наставе се осигурава путем **колегијалне подршке и самовредновања** на нивоу школе. Нема спољашњег просветног надзора, нити другог спољашњег мешања у рад школе и наставника – сви проблеми у школи се решавају у „свом дворишту“. Међутим, од наставника се, као професионалаца, очекује висок квалитет рада и за то су **одговорни** пред осталим колегама и управом школе, ученицима и њиховим родитељима, локалном заједницом.

Наставници често **раде у тимовима** на многим питањима, која су од значаја за школу као целину (развојно планирање, самовредновање, креирање школског програма и тако даље). Наставници чине већину у школском одбору, чиме преузимају **важна овлашћења** у погледу финансијске и организационе аутономије школе (на пример, одлучивање о буџету, избор и отпуштање директора); за важније одлуке директор школе увек консултује педагошки колегијум (на пример, приликом запошљавања нових наставника, изрицања дисциплинских мера, расподеле додатних обавеза).

Наставници посредством стручних удружења и синдиката **учествују у решавању важних системских питања**, попут креирања образовних стратегија, општих образовних програма и различитих образовних стандарда. **Углед наставничке професије се унапређује** у широј јавности, укључујући побољшање материјалног статуса, подстицање позитивног става који према наставницима и образовању уопште имају ученици, родитељи, државни органи, медији и тако даље.

### Настанак сценарија: Наставник као угледни професионалац

Анализе истраживача у области образовања, као и представе учесника нашег истраживања о образовним променама у прошлости, слажу се у приказу „песимистично“ обојене слике о наставничкој професији. Постало је јасно да се наставничка професија суочава са губитком престижа и друштвеног значаја и да постоји криза поверења у спремност наставника да задовоље постављене стандарде квалитета у образовању (Day *et al.*, 2007). Такво стање је резултат деловања економских и друштвених промена у свету, као и бројних општих и културно специфичних фактора на нивоу система образовања, школа и појединаца (OECD, 2010). Наиме, наставници из различитих земаља изражавају бојазан за будућност њихове професије, односно питају се да ли је ова професија довољно привлачна талентованим кандидатима и да ли наставници имају адекватну подршку у послу који обављају (OECD, 2010; Gutvajн *et al.*, 2011). Стога, обнављање угледа и популарности наставничке професије представља један од приоритета у савременим

реформама образовања (Fullan, 2007; OECD, 2010). У складу са тим, основна идеја сценарија *Наставник као угледни професионалац* јесте да врати поверење друштва у наставничку професију и да допринесе изграђивању њиховог професионалног ауторитета.

„Одговорност“ за опадање угледа наставничке професије, код нас и у свету, приписује се неодговарајућим приступом у процесу „регрутације“ талентованих кандидата за наставничку професију, увођењу наставника почетника у посао, као и селекцији наставничког кадра приликом запошљавања. Такође, значајни узроци опадања угледа наставника у друштву јесу ограничене могућности напредовања у струци и неподстицајне зараде, што доводи до негативне селекције људских ресурса у школи (OECD, 2010). Политика одговорности за исходе образовања, која „потискује“ традиционалну независност и „недодирљивост“ наставника у одељењу, представља још један изазов интегритету наставничке професије (Day *et al.*, 2007; Fullan, 2007).

Иницијално образовање будућих наставника један је од најзначајнијих показатеља квалитета образовања наставника, њиховог професионалног статуса и угледа у друштву. Међутим, начин иницијалног образовања наставника у нашој средини има знатна ограничења и слабости које се одражавају на њихову компетентност за рад у васпитно-образовној пракси. Наставнички факултети који припремају предметне наставнике углавном „нуде“ академске садржаје који су доминантни у односу на професионално знање из домена психологије, педагогије и методике (Zindović-Vukadinović, 2010). Томе доприносе и уверења наставника да су им потребна само декларативна знања из предмета који намеравају да предају, а да ће вештине и знања потребна за школску праксу усвојити током професионалног рада (Rajović i Radulović, 2007). Свакако, овај проблем се увећава непрепознавањем актуелног „стања ствари на терену“, присутном поларизацијом између света теоријског знања и света праксе, као и приписивањем одговорности наставницима за постизање неадекватних резултата на „терену школског постигнућа“ (Polovina i Pavlović, 2010).

Да би наставници успешно одговорили на професионалне изазове, неопходно је да, поред стицања корпуса професио-

налних знања у процесу иницијалног образовања, континуирано трансформишу личне теорије и уверења о професионалној улози и школској пракси (Džinović, 2010). Наставници се не могу посматрати као „примаоци“ експертског знања, који ће по принципу аутоматизма мењати и унапређивати властиту праксу, већ би требало да освешћују, преиспитују и трансформишу личне теорије и уверења о сопственим улогама и школској пракси, кроз процесе рефлексije и експериментације у професионалном домену (Hargreaves & Fullan, 1992; Hargreaves, 1994; Pavlović, 2010). Познато је да је подстицање рефлексije код запослених у образовању користан начин да се освесте имплицитна уверења и лична значења у погледу власите праксе, као и да се проналазе ефикасне стратегије за превазилажење професионалних тешкоћа и изазова. Тако је циљ различитих програма професионалног развоја запослених у образовању развој *рефлексивних практичара*, који критички преиспитују и унапређују своју праксу (Scöhn, 2002; Zukas & Malcolm, 2002; Polovina & Pavlović, 2010; Đerić i sar., 2011). Међутим, како се наводи у домаћој и иностраној литератури, различити модели професионалног развоја наставника не одговарају стварним и специфичним потребама наставника и карактеристикама контекста у којем раде. Како се истиче, овај процес је за наставнике недовољно партиципативан и инклузиван (Hargreaves, 2004), а као такав резултира „губитком гласа“ наставника, заузимањем пасивног односа према властитом професионалном напредовању, као и бирањем да се процес професионалног развоја тихо бојкотује (Stanković i Pavlović, 2010).

У научној литератури и стручном јавном мњењу преовлађује мишљење да је професионална, организациона и финансијска аутономија школе значајан предуслов унапређивања квалитета образовања (Radó, 2010). Постало је јасно да се школа не може мењати споља, већ да искључиво наставници и управа школе могу извести промену. То је довело до општег тренда децентрализације образовних система у свету, која се највише манифестује у области постизања и одржавања квалитета, у аутономији у избору наставних садржаја, планирању наставе, избору наставних средстава, дефинисању ваншколских активности, као и у дефинисању стратегије инклузивне наставе (Radó, 2010; Stanković, 2010). Тренд успостављања аутономије

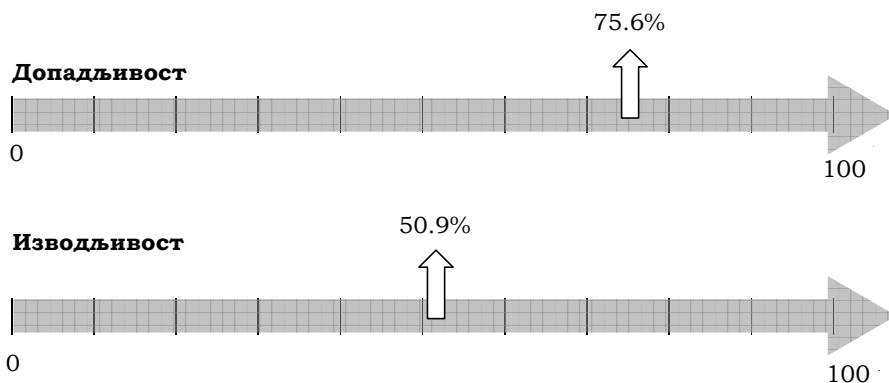
наставника је видљив и у професионалном развоју, са све већим утицајем политика целоживотног образовања и парадигме професионалног учења која се заснива на потреби да практичари сами осмишљавају, планирају и евалуирају сопствени професионални развој (Campbell, McNamara & Gilroy, 2004; Commission of the European Communities, 2000; OECD, 2007). Такође, децентрализација доводи до промена у управљању школом. Промене се односе на ограничавање утицаја појединих актера, пре свих директора, и укључивање осталих актера унутар и изван школе у доношење одлука. На тај начин, управљање школом постаје сложен процес, у коме се овлашћења и одговорности дистрибуирају између различитих актера у образовању (Radó, 2010). Повећана аутономија школе праћена је политиком централизованог и „чвршћег“ дефинисања циљева, стандарда и исхода образовања, као и већом одговорношћу актера у школи за њихово остваривање (Day *et al.*, 2007; Radó, 2010; Stanković, 2010).

Пожељни трендови промена наставничке професије, о којима се говори у научној литератури, уочљиви су и у перцепцијама учесника нашег истраживања о образовној реформи у Србији. Према мишљењу учесника у првој фази нашег истраживања, статус наставничке професије у стручној и друштвеној јавности зависи од квалитета иницијалног образовања наставника, начина увођења младих наставника у посаоподучавања, политике спровођења стручног савршавања током каријере, као и од експлицитних и имплицитних уверења наставника о личном и професионалном развоју. Такође, потреба за већом аутономијом и партиципацијом актера у школи видљива је у дијалогу са учесницима истраживања. Код учесника истраживања је присутна перцепција недовољне укључености наставника у одлучивање о битним питањима у вези са реформом образовања. Такве перцепције су усмериле пажњу истраживача на потребу наставника да имају већи степен контроле над својом професијом, што је указало на њихов интерес да се децентрализује управљање системом образовања и омогући наставницима очување професионалног ауторитета.

## Евалуација сценарија Наставник као угледни професионалац

Општа оцена сценарија од стране већине испитаника је позитивна. Релативно висока оцена сценарија указује да је сценарио у значајној мери у складу са очекиваним пожељним вредностима и исходима образовања (Слика 1). Наиме, учесници истраживања процењују да остварењем овог сценарија „профитирају“ сви актери образовног процеса. Наставници би добили прилику да врате друштвени углед и ауторитет који ће се заснивати на високој професионалности, као и на поверењу које ће остали партнери имати према њима. Такође, ученици би остварењем овог сценарија добили квалитетније образовање, као најзначајнији резултат сценарија, што би представљало извор задовољства свих актера у образовању.

Слика 1. Процене сценарија  
Наставник као угледни професионалац



Општа оцена изводљивости сценарија *Наставник као угледни професионалац* показује да учесници у истраживању опрезније и „реалистичније“ сагледавају могућности сценарија и поред његове високе допадљивости (Слика 1). На скали изводљивости сценарија просечна оцена износи 50.9%, што указује да је овај сценарио изводљив у осредњој мери. Сценарио се перципира као слика данашње, али унапређене и оснажене школе. Ипак, перцепција умерене изводљивости сценарија повезана је са проценама учесника истраживања да постоје значајни изазови и препреке на путу његовог остварења.

## Допадљивост сценарија

Учесници у истраживању су као позитивне елементе сценарија навели следеће: (1) лична одговорност наставника; (2) бољи квалитет иницијалног образовања наставника; (3) захтевнија селекција приликом запошљавања наставника; (4) континуирано усавршавање наставника и (5) тимски рад и колегијална подршка. Један од најзначајнијих елемената сценарија, према мишљењу учесника у истраживању, јесте истицање значаја личне одговорности наставника као професионалаца према ученицима, родитељима и локалној заједници. Наиме, већина учесника истраживања сматра да је сам наставник највише одговоран за квалитет рада, васпитно-образовне исходе и грађење професионалног ауторитета (*„Ако кажемо да нам је дете важно, а то дете зависи од професионалца – професионалац гаји, васпитава, образује то дете, онда пуно тога, осамдесет, деведесет посто зависи од њега“* – представник групе директора). Учесници у истраживању сматрају да истицање личне одговорности наставника подразумева и могућност евалуације њиховог рада, што би довело до тога да се препознају и уваже компетентни професионалци. Пошто се од наставника као професионалца највише очекује, већина учесника истраживања сматра да су неопходне промене у домену целокупног професионалног развоја наставника, почев од иницијалног образовања, преко континуираног стручног усавршавања, до побољшања материјалног и друштвеног статуса наставника.

Већина учесника истраживања слаже се да су промене у иницијалном образовању будућих наставника међу најзначајнијим предусловима побољшања квалитета образовања и бољег професионалног статуса наставника (*„Да сам имала могућност да постанем овај професионалац, нажалост за мене је касно, ја нисам тако образована, али за некога, ако буде постојао такав факултет, ово би било сјајно. Значи, ја бих волела да сам овако образовани професор – представник групе наставника“*). Квалитетније иницијално образовање наставника, према мишљењу учесника истраживања, подразумева овладавање савременим педагошко-психолошким знањима и вештинама, као и бољу стручну приреду будућих наставника за рад у одељењу. Посебно се истиче потреба за ефикаснијом селекцијом студената приликом уписа на „наставничке“ факултете, пошто

је снажно заступљено мишљење, код учесника истраживања, да постоји негативна селекција будућег наставног особља.

Као посебно допадљиво у сценарију, већина учесника истраживања истиче и захтевнију селекцију приликом запошљавања наставника. Наиме, учесници истраживања сматрају важним да се за наставнички позив бирају најквалитетнији кандидати, чиме би се отклониле последице дугогодишње негативне селекције у образовању. Општи је став учесника истраживања да би селекција наставника на основу тога да ли „воле свој посао“ и колико га обављају стручно у највећој мери допринела повећању угледа професије и јачању ауторитета наставника код ученика и родитеља (*„Кад би се обратила пажња на кадар који се запошљава, у старту би било боље, без икаквих других промена“* – представник групе родитеља).

Учесници у истраживању као позитиван елемент сценарија перципирају континуирано усавршавање наставника. Истиче се значај промене у начину увођења у посао наставника, који су на почетку каријере. Наиме, већина учесника истраживања сматра да је постојећа пракса менторства и увођења у посао недовољно структурирана, формална и да не одговара практичним потребама наставника почетника. Такође, учесници истраживања истичу да ментори у школи нису адекватно припремљени за своју улогу и да не постоји систем мотивисања наставника да буду ментори (*„Ко договара тај програм укључивања наставника почетника? Не види се у томе системски приступ. Делује као да је резултат договора између појединца и школе“* – представник групе експерата. *„Увођење наставника почетника у рад је на добровољној основи, иако је по закону обавезно да школа одреди ментора. То се не финансира и однос тих ментора према почетнику је ствар њихове добре воље, а то би требало да буде прецизније одређено, да се зна шта помоћ новим члановима колектива треба да обухвати“* – представник групе наставника. *„Увођење почетника је pro forte, није спроведено на адекватан начин и показује да се том проблему неозбиљно приступа“* – представник групе наставника).

Већина учесника истраживања позитивно је оценила елемент сценарија који се односи на усклађивање различитих облика професионалног усавршавања наставника са њиховим специфичним потребама. Преовлађује став, код учесника ис-

траживања, да су заинтересованост и укљученост наставника у континуирани професионални развој значајни фактори изграђивања професионалног угледа у стручној и друштвеној јавности (*„Ако имамо наставника, који је високо мотивисан, заинтересован, одговоран, који ће ићи на стручно усавршавање, учити, образовати се, гледати шта му недостаје и за инклузију и за даровито дете и потпуно самосвесног наставника, онда ће и друге ствари да се мењају“* – представник групе директора).

Елемент који се такође процењује као допадљив у сценарију *Наставник као угледни професионалац* јесте тимски рад у школи, који подразумева професионалну сарадњу, размену искустава и пружање међусобне подршке. Већина учесника у истраживању сматра да сарадња између наставника и колегијална подршка додатно оснажују професионални развој наставника, јер омогућавају умрежавање наставника унутар једне школе, формирање тимова из различитих школа, као и повезивање школа са стручним удружењима. Такође, присутно је мишљење да би тимски рад различитих актера образовања допринео повећању остварљивости сценарија, јер би „заједничка визија“ и планирана удружена активност произвеле повољну климу за промене у правцу јачања професионалног угледа наставника.

### Изводљивост сценарија

Учесници истраживања процењују да је изводљивост сценарија нижа од допадљивости, што образлажу низом изазова и препрека са којима би се образовни систем суочио током примене сценарија. С обзиром на то да се превазилажење ових препрека опажа као неизванредан процес, учесници истраживања имају подељена мишљења о временском интервалу потребном за реализацију сценарија. Наиме, већина учесника истраживања сматра да је сценарио изводљив, али дугорочно (*„Могуће је, али је много далеко“* – представник групе наставника. *„У целом овом тексту нагласак је на аутономији и личној одговорности наставника. Да би се то постигло, мора да се промени свест, а да би се свест променила, мора да прође много времена, па у том смислу тих десет година није реално“* – представник групе експерата). За разлику од преовлађујућег мишљења, мањи

део учесника истраживања истиче да је сценарио изводљив у краћем временском периоду, до пет година (*„Мислим да нама треба најмање 5 година за остваривање овог сценарија, а потребна је само презентација примера добре праксе и да се успостави систем вредновања и награђивања“*). *„Ово све што је овде написано тренутно постоји. Тако је конципиран наш систем, само је питање како се спроводи“* – представници групе директора).

Најзначајније препреке на путу ка остваривању овог сценарија могу се сврстати у неколико група: (1) низак ниво свести и мотивисаности наставника за промене; (2) недостатак спољне контроле; (3) неконзистентна образовна политика; (4) опадање угледа наставничке професије у друштву.

Већина учесника у истраживању сматра да се сценарио *Наставник као угледни професионалац* суочава са проблемом недовољно развијене свести наставника о личној одговорности за унапређење њихове професионалне улоге и положаја. У том смислу, присутна је порука да наставници нису спремни за висок степен аутономије и да је потребно још доста времена за „зрело“ преузимање пуне професионалне одговорности (*„Имам задршку, имам бојазан, јер досадашње искуство показује да одговорност и свест људи нису још увек на таквом нивоу“* – представник групе директора. *„У школама у којима директор нареди, наставници обављају све што је потребно, док у другим школама није такав случај“* – представник групе родитеља). Учесници посебно изражавају бојазан у вези са заинтересованошћу и мотивисаношћу наставника да се континуирано професионално усавршавају, да развијају процедуре самовредновања, као и да негују културу сарадње у школи. То значи да је крупан изазов у остваривању овог сценарија како подстаћи наставнике да континуирано професионално усавршавање виде као лично значајно и да препознају сопствени интерес у том процесу (*„Мислим да тешко може да се стави праволинијска веза између новца и мотивације, у смислу да су плате главни мотиватор за наставнике, па ми се чини да некако треба осигурати другачију мотивацију. Ја немам одговор на то како мотивисати наставнике да се стручно усавршавају. Како мотивисати наставнике да прихвате концепт целоживотног учења?“* – представници групе експерата).

Имајући у виду неспремност наставника да преузму одговорност за промене, највећи број учесника у истраживању истиче као значајну слабост сценарија то што не предвиђа механизме спољашњег надзора и евалуације. Наиме, спољни систем вредности, правила и прописа опажа се као значајан подстицај наставницима да унапређују своју праксу и мењају устаљене навике и уверења. Потпуно „препуштање“ контроле наставницима, водило би, према мишљењу учесника истраживања, злоупотребама и „самовољи“, чиме би били угрожени интереси осталих актера у образовном процесу (*„Веома се плашим кад недостаје неки вид контроле. Све би отишло у неку крајност, која би била потпуно погубна.“* – представник групе наставника). Стога, део учесника истраживања, нарочито представници експерата, сматрају да је неопходно да надлежне државне институције партиципирају у школској аутономији, тако што ће креирати стратешке документе и политике у области образовања (*„Овде се наглашава аутономија и то у врло високом степену. Не види се системски приступ. Ја у овом целом тексту не видим стратегију, не видим државу, не видим нешто што је системски дефинисано, а из тога онда произлазе индивидуалне жеље“* – представник групе експерата).

Значајан број учесника овог истраживања изражава забринутост због присутне политизације образовања и у томе виде препреку у остваривању овог сценарија. Будући да учесници истраживања препознају надлежне институције као веома одговорне за спровођење промена у образовању, присутно је уверење да изостанак јасне и конзистентне образовне политике онемогућује трансформисање наставника у угледне професионалце (*„Један од системских проблема је стратегија. Према мом мишљењу, треба да постоји врло јасна стратегија и дефинисање тога каквог ми наставника желимо да имамо. Требало би да постоји стратегија на нивоу државе, а онда на локалном нивоу свако је одговоран за оно за шта је највише мотивисан“* – представник групе експерата). Нарочито се проблематизује дисконтинуитет у примени образовних стратегија услед промена структуре власти (*„Онда се догоди да се промени власт на било ком нивоу и ремете се ти започети кораци у процесу реформе, враћамо се онда уназад, губимо време, пада мотивација“*). *„Сад је питање да ли је Министарство заинтересовано за стратегију спровођења овога или нечег дру-*

гог. Не знам. Можда је реално, а кад дођу избори, биће нереално“ – представници групе директора).

Опадање угледа наставничке професије опажа се, такође, као једна од важних препрека у остваривању овог сценарија. Учесници у истраживању истичу да наставничка професија губи на значају, престижу и друштвеном утицају и да је то дугогодишњи тренд, који је тешко променити и на који наставници не могу много да утичу („Стварно мислим да наставници не заслужују да се тако други људи, па чак и ћаци, понашају према њима“ – представник групе родитеља. „Наставници ће јако тешко да врате углед који су имали пре деведесетих, просвета се тада ценила, сеоски учитељ је тада био закон, а у последњих двадесетак година мање-више“. „Третирају нас као људе који ништа друго нису могли да заврше, па су дипломирали на Учитељском факултету. Ту нас баи деградирају. Оно што нас је болело током штрајка је управо то потцењивање нас као професије“ – представници групе наставника). Као део те слике о деградираном наставнику, учесници у истраживању наводе и лош материјални положај наставника, неповерење родитеља у наставнике, као и преовлађујућу негативну кампању у медијима и широј јавности.

## Предуслови за остваривање сценарија

Истичу се два значајна предуслова за остварење овог сценарија: (1) изграђивање системског оквира, који би подржао спровођење сценарија и (2) партнерство свих актера образовног система, засновано на узајамном поверењу. Учесници у истраживању истичу да је неопходан јасан и конзистентан системски оквир, који поставља „темеље“ угледу и развоју наставничке професије. Тај системски оквир подразумева да се осмисли јасна стратегија промена у образовању наставника, која би обухватила оштрију селекцију кандидата за наставничке факултете, промене у иницијалном образовању наставника, као и пружање подстицаја наставницима да се континуирано професионално усавршавају током каријере. Такође, јасан и конзистентан системски оквир подразумевао би и дефинисање спољашњих критеријума квалитета рада наставника и стандарда постигнућа ученика. Примена поменутих критеријума

омогућила би транспарентну селекцију наставника према нивоу њихове компетентности, како у процедурама запошљавања, тако и процесу континуиране евалуације током рада.

Већина учесника истраживања сматра да надлежне институције (Министарство просвете и локалне школске управе) и школа (директори и наставници) деле одговорност за остваривање овог сценарија (*„Ја се заиста залажем за индивидуалну одговорност, али негде мислим да не би требало све пустити индивидуалној одговорности“* – представник групе директора). Међутим, приметно је да се од надлежних институција очекује да иницирају процес остваривања овог сценарија и „припреме“ наставнике за преузимање активније улоге у школи (*„Наставник је кључ у свему томе, ако гледамо наставника као наставника. А сад, држава је опет негде на потезу како ће организовати факултет, како ће наставнике припремити за наставу“* – представник групе наставника). Намеће се закључак да већина учесника у истраживању, упркос предвиђањима сценарија, не опажа наставнике као главне носиоце промена, које би довеле до унапређивања угледа наставничке професије. То указује на својеврсну „кризу поверења“ других актера образовања у наставнике, али и наставника у саме себе као агенсе „препорода“ наставничке професије. У том смислу, партнерство свих актера образовања, које би било засновано на обновљеном међусобном поверењу, представља један од значајних предуслова остварења сценарија *Наставник као угледни професионалац*.

### Ефекти и импликације сценарија

Најзначајније импликације овог сценарија, према мишљењу учесника истраживања, су: (1) поправљање угледа наставничке професије у друштву; (2) боља прилагођеност школе и наставника потребама и интересима деце; (3) децентрализација образовања. У сценарију *Наставник као угледни професионалац* већина учесника истраживања види потенцијал за оснаживање наставничке професије и поновно изграђивање нарушеног угледа у друштву (*„Првенствено треба гледати да је најважнији наставник. Наравно, важна су и деца, али ако се од мене створи угледни професионалац, значи угледни грађанин у*

суштини, онда ће и деца то сасвим другачије гледати“ – представник групе наставника). Наиме, преовлађује мишљење да би промене у професионалном развоју и материјалном статусу довеле до већег професионализма код наставника, што би утицало на квалитет њиховог рада и мотивисаност. То би допринело побољшавању имиџа наставника у јавности („Ако имамо наставника који је оспособљен, заинтересован, одговоран, који ће учити, усавршавати се, образовати... кад би размишљао шта му недостаје, које су му слабости, а који потенцијали... онда би порастао углед наставника – представник групе директора).

Други значајан ефекат овог сценарија био би изграђивање климе уважавања индивидуалних потреба и способности ученика. У таквом амбијенту наставници као професионалци били би компетентнији и мотивисанији да негују различитости и да развијају индивидуализован приступ у настави. Овакав приступ би се, коначно, одразио на повећање нивоа знања ученика и произвео задовољство свих актера у образовању („Наставници би били отворенији за сарадњу са родитељима, за рад са децом са тешкоћама у развоју и са надареном децом“ – представник групе директора. „Настава би била квалитетнија. Свима би било лакше. Сви би били срећнији и задовољнији“ – представник групе родитеља. „Долазили би задовољнији на посао, јер тај позив волим одабрао сам га у животу, али би тада били додатно мотивисани“ – представник групе наставника).

Као једна од важних последица овог сценарија, коју нарочито истичу представници родитеља, јесте децентрализација школског система. Учесници истраживања сматрају да би остварење овог сценарија обезбедило школи, локалној самоуправи и родитељима више утицаја на релевантна образовна питања. Родитељи посебно позитивно оцењују могућност да учествују у избору наставних садржаја и у процесу вредновања рада наставника („Ми као родитељи бисмо могли да направимо неку селекцију наставника генерално, по некој анкети и по ономе што си видео да је он пружио детету“ – представник групе родитеља). Ипак, део учесника истраживања упозорава на раслојавање међу школама као значајан негативан ефекат сценарија. Наиме, децентрализација, према њиховом мишљењу, подразумева „слабљење“ механизма, који би компензовали разлике у људским и материјалним ресурсима између школа,

што би као последицу могло да има неуједначен квалитет образовних услуга („Ми имамо сјајне професионалце, али опет... нема пуно школа такве високе професионалце. Да ли би било омогућено свим школама у целој Србији да пружи тај квалитет?“ – представник групе родитеља).

## Закључак

Премда учесници истраживања истичу да је у данашње време умањен значај, престиж и друштвени утицај наставничке професије и да је тешко променити такав дугогодишњи имиџ, слажу се да овај сценарио поседује потенцијал да врати и унапреди углед наставничке професије. Елементи сценарија које су учесници истраживања оценили као посебно позитивне су унапређивање иницијалног образовања наставника, обезбеђивање континуираног професионалног развоја, управљање људским ресурсима у школи и наглашавање личне одговорности наставника. Такође, сценарио је профитабилан и за друге актере у образовању, пре свега ученике и родитеље, јер би омогућио већу посвећеност наставника ученицима што би довело до квалитетнијег образовања.

Умерена изводљивост сценарија сведочи о томе да учесници истраживања имају јасну слику о актуелном статусу наставничке професије у друштву, као и о реалном опажању потенцијалних препрека и изазова на путу ка реализацији сценарија у будућности. „Опрез“ у процени изводљивости овог сценарија, огледа се кроз препреке које учесници истраживања наводе, а које могу утицати на његово остваривање у образовној пракси. Наиме, препреке су дефинисали на основу увида у прошло и садашње стање наставничке професије, као и „високих“ очекивања других учесника образовања и шире јавности према њима. Учесници истраживања јасно указују да „бити угледан професионалац“ подразумева промене у домену целокупног професионалног развоја наставника, почев од иницијалног образовања, преко континуираног стручног усавршавања, до побољшања материјалног и друштвеног статуса наставника. Међутим, на том путу је потребно да се уложи додатни напор како би наставничка професија достигла своју професионалну зрелост. Наиме, из перспективе учесника истраживања, по-

требно је преиспитивање доминантних културолошких образаца о томе шта значи бити одговоран професионалац, како се решава питање надзора и контроле квалитета рада наставника у пракси. Такође, учесници истраживања указују на недостатак јасне образовне политике која омогућује трансформисање наставника у угледне професионалце.

Одговор на питање како да се постави „темељ“ угледу и развоју наставничке професије, учесници истраживања виде у изграђивању партнерства и међусобног поверења између свих актера образовног система. Такође, чврста основа на којој би требало да се гради угледна наставничка професија захтева јасну и конзистентну образовну политику у погледу квалитетнијег иницијалног образовања наставника, захтевније селекције кандидата за наставничке факултете, осмишљавање мера подстицаја наставницима да се континуирано професионално усавршавају током каријере, као и дефинисање спољашњих критеријума квалитета рада наставника и стандарда постигнућа ученика.

И на крају, током развијања и тестирања сценарија *Наставник као угледни професионалац* „испела“ се прича о томе како видимо особе које би требало у будућности да се баве образовањем деце и шта од будућих професионалаца можемо да очекујемо. Видимо их као особе које су отворене ка новим изазовима и променама у домену личних теорија, спремне да учествују у процесу континуираног и доживотног учења, као и особе које преузимају иницијативу и сарађују са другим партнерима у образовању. У тој заједничкој визији учесника истраживања, будућност би требало да донесе професионалца који се добро осећа у својој улози, јер је оснажен подршком коју добија од стручне и друштвене јавности.

### *Коришћена литература*

- Campbell, A., O. McNamara & P. Gilroy (2004): *Practitioner research and professional development in education*. London: SAGE Publications.
- Commission of the European Communities (2000). *A memorandum on lifelong learning*. Retrieved October 27, 2008 from the World Wide Web <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>

- Day, C., P. Sammons, G. Stobart, A. Kington & Q. Gu (2007): *Teachers matter: connecting work, lives and effectiveness*. Maidenhead: Open University Press.
- Đerić, I., N. Lalić-Vučetić i J. Pavlović (2011): Edukator kao reflektivni praktičar: autoetnografska studija; u T. Vonta i S. Ševkušić (prir.) *Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja vaspitača i učitelja* (u štampi).
- Džinović, V. (2010): Principi podsticanja individualne promene u profesionalnom u profesionalnom razvoju nastavnika; u N. Polovina i J. Pavlović (prir.): *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (171-194). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Gutvajn, N., I. Đerić i M. Marušić (2011): Odnos studenata pedagogije prema budućoj profesiji i traženju posla; u J. Zubović (ur.): *Aktivne mere na tržištu rada i pitanja zaposlenosti* (92-111). Beograd: Institut ekonomskih nauka.
- Hargreaves, A. & M. Fullan (1992): *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1994): *Changing teachers, changing times: teachers work and culture in a postmodern age*. London: Cassel.
- OECD (2010): *Nastavnici su bitni: kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike*. Beograd: Ministarstvo prosvete Srbije.
- Pavlović, J. (2010): Koučing kao tačka susreta ličnog i profesionalnog razvoja; u N. Polovina i J. Pavlović (prir.): *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (221-243). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Polovina, N. i J. Pavlović (2010): Odnos teorije i prakse: od neproaktivnog rascepa do obogaćujućeg uzajamnosti; u N. Polovina i J. Pavlović (prir.): *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (105-126). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Radó, P. (2010): *Governing decentralized education systems: systemic change in South East Europe*. Budapest: Open Society Foundations.
- Rajović, V. i L. Radulović (2007): Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje – na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije, *Nastava i vaspitanje*, Br. 4, 413-434.
- Schön, D. (2002): From technical rationality to reflection-in-action; In R. Harrison, F. Reeve, A. Hanson & J. Clarke (eds.): *Supporting life long learning: volume one, perspectives on learning*. Routledge: London.

- Stanković, D. (2010): Upravljanje sistemom obrazovanja: međunarodni trendovi i glavne teme, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 42, Br. 1 (42-55). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stanković, D. i J. Pavlović (2010): Modeli profesionalnog razvoja nastavnika; u N. Polovina i J. Pavlović (prir.): *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (17-39). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vujisić, N. (2004): Uloga škole u profesionalnom razvoju nastavnika, *Pedagogija*, God. 59, Br. 1, 39-47.
- Zindović-Vukadinović, G. (2010): Kritički osvrt na profesionalni razvoj nastavnika; u N. Polovina i J. Pavlović (prir.): *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (85-102). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Zukas, M. & J. Malcolm (2002): Pedagogies for lifelong learning: building bridges or building walls? in R. Harrison F. Reeve & J. Clarke (eds.): *Supporting lifelong learning: Volume 1 – Perspectives on learning* (203-218). London: Routledge Falmer.

## ТЕСТИРАЊЕ СЦЕНАРИЈА 4: ОДГОВОРНО ВОЂЕЊЕ ПРОМЕНА

*Јелена Павловић и Миља Вујачић*

**У овом сценарију, између учесника образовног процеса влада узајамно поверење да се промене воде на одговоран и ефикасан начин.**

Успостављена је **интензивнија комуникација** између школа и доносилаца одлука, као и осталих заинтересованих страна (на пример, родитељи, локална заједница). Употреба нових технологија (електронска пошта, мејлинг листе, сервер за преузимање информативног материјала, форуми) олакшава двосмерност и редовност комуникације.

На основу истраживања и анализе стања на терену дефинисан је **предлог стратегије** образовних промена у нашој земљи у наредних 10 година. Јасно су **дефинисани циљеви, процеси, улоге**, као и **временски оквир** потребан за остварење ових циљева. Стратегија је дистрибуирана свим релевантним актерима и отворена је за **јавну дебату** током одређеног временског периода. Школе су позване да дају повратну информацију о предложеним елементима стратегије, како би се обезбедило постојање **заједничке визије промена**. На основу ових повратних информација, доносиоци одлука ће кориговати одређене аспекте стратегије.

Да би обезбедило пуну укљученост, мотивацију и сарадњу различитих актера, Министарство просвете је формирало одељење за планирање и имплементацију стратегије. Овај тим предвиђа потенцијалне **баријере** у процесу спровођења промена и **предлаже начине укључивања и мотивисања** актера. Посебна пажња се посвећује успостављању **адекватног темпа промена**, који одговара учесницима и не доводи до отпора. Успостављен је механизам препознавања **позитивних примера и пракси**, као начин мотивисања актера. Подстиче се активно укључивање управе школе и наставника у процес вођења промена. Стручна служба у школи има улогу локалног модератора промена, који прати кључне аспекте процеса и тесно сарађује са одељењем за планирање и имплементацију стратегије. Организују се консултативни састанци модератора на нивоу општина и округа.

Током читавог процеса, обезбеђено је адекватно и благовремено информисање о појединостима које се односе на планиране промене. Министарство просвете је увек доступно за сва додатна питања и објашњења. Пажљиво се анализирају питања која су предмет честих нејасноћа или дилема, како би се разумели разлози који су довели до нејасноћа. У процес спровођења промена уграђен је **механизам „учења” и кориговања система у складу са стањем на терену.**

### **Процес као лајтмотив: настанак сценарија Одговорно вођење промена**

Резултати прве фазе нашег истраживања, у којој су испитиване представе о образовним променама у прошлости, указали су на низ проблема који су повезани са *процесом вођења промена*. Такође, историја образовних реформи учи нас да одличне идеје креатора образовне политике често не остварују задовољавајуће резултате у пракси (Fullan, 2005). Идеје које су се показале успешним у једном контексту или ситуацији, дају супротне резултате у другим контекстима. Према Фулановом схватању, састојак који недостаје у већини случајева је недовољно уважавање и примена *знања о процесу промене*. Ова врста знања не гарантује успех образовних реформи, али неуважавање ових знања гарантује њихов неуспех. Сценарио *Одговорно вођење промена* настао је са циљем да се експлицирају принципи процеса вођења образовних промена који би довели до бољих исхода у будућности. Овај сценарио почива на пет основних принципа и нуди визију образовног лидерства које подразумева постојање узајамног поверења, међу кључним актерима, да се промене воде на одговоран и ефикасан начин.

*Први принцип: постојање јасних циљева и стратегије развоја образовања.* Наше испитивање представа о образовним променама у прошлости указало је на перцепцију учесника истраживања да није постојала, нити да тренутно постоји, јасна стратегија развоја образовања, што доприноси да се процес доживљава као нестабилан и хаотичан (видети Поглавље 4). У литератури се наводи да перцепција одсуства стратегије ра-

звоја образовања додатно учвршћује страх од промена (Fullan, 2005). Промена подразумева губитке који су врло јасни и опипљиви, док су добици често само удаљени и неизвесни. Што је нова визија јаснија, људима је лакше да увиде добитке, али и потенцијалне зоне својих несигурности и некомпетентности. Надаље, ефективно вођење процеса промене подразумева не само постојање јасне стратегије, већ и схватање стратегије као интерактивног процеса. Један од првих корака свакако се односи на разумевање тога шта промена значи за кључне актере.

У тој мери смо се навикли на присуство промена, тако да ретко застанемо и запитамо се шта промена значи за нас на личном нивоу. Још важније, готово никада не застанемо да размислимо о томе шта промена значи за друге људе од којих се промена захтева (Fullan, 2001:18).

Стратешко разговарање захтева да креатори политика стално реагују на повратне информације са терена и прилагођавају стратегију. Ефективна промена, према Фулановом схватању, у већој мери зависи од ове врсте стратешког разговарања, него од једноставног постојања стратегије као документа. Такође, што више лидери практикују стратешко разговарање, то више изоштравају своје научно и интуитивно знање о процесу промена.

*Други принцип: успостављање сарадње, консензуса и заједничке визије.* Резултати нашег истраживања указали су и на одсуство културе сарадње између кључних актера у образовању (видети Поглавље 4). Овај податак свакако указује на нека важна изворишта неефективности досадашњих реформских процеса. У литератури се, такође, указује да успостављање заједничког идентитета и визије представља једну од „тајни“ успешног вођења промена (Fullan, 2008). Спремност да се ради заједно, да би се оствариле жељене промене, доводи до раста капацитета за промене, односно до раста колективне способности да се систем унапређује (Fullan, 1999). Најзад, заједничка визија представља исход квалитетног процеса, пре него његов предуслов (Fullan, 2008). Другим речима, лидери промена не би требало да полазе од претпоставке да се сарадња и заједничка визија подразумевају, већ

да значајан део реформских напора усмере управо ка њиховом успостављању.

*Трећи принцип: мотивисање кључних актера.* Важна димензија представа о образовним променама у Србији у периоду 2000-2010. године односи се на доживљај пада мотивације и умора од промена (видети Поглавље 4). У литератури се као један од значајних принципа знања о промени наводи да свака смислена промена увек подразумева доживљај анксиозности, губитка и борбе (Fullan, 2001). Према Шоновом схватању, промена готово увек подразумева пролажење кроз зоне неизвесности и доживљај изгубљености (Schön, 1971: 12). Стога, образовне промене често провоцирају анксиозност, али и отпоре међу актерима. Тек када се ове анксиозности разумеју и уваже као природни и неизбежни пратиоци промене, могуће је превазићи институционални конзервативизам и амбивалентност. Такође, ова врста уважавања подразумева и редефинисање отпора према променама. Као што Фулан наводи (Fullan, 2002), успешне лидере не иритира када негативисти „љуљају брод“. Успешни лидери одсуство мотивације, негативизам или сумњичавост тумаче као значајне „поруке“ о препрекама на путу ка променама, које треба адекватно разрешити. Најзад, мотивисање кључних актера у процесу образовних промена захтева деликатан баланс између притиска и подршке. Да би се инертни социјални системи покренули, потребно је избалансирати амбициозно постављене циљеве и подршку кроз развијање компетенција, доступност идеја и ресурса, као и времена потребног за учење и сарадњу. Постепен раст мотивације током процеса имплементације промена један је и од индикатора квалитета образовних промена.

*Четврти принцип: увремењеност процеса промена.* Један од чинилаца, који су допринели да се образовне промене, у нашој земљи током протеклих десет година, доживљају као нестабилне и хаотичне, односи се на превелике амбиције и пребрз темпо промена (видети Поглавље 4). У литератури се наводи да произвођење ефективних промена захтева време (Fullan, 2004). Нереалистични или временски недефинисани циљеви занемарују чињеницу да је имплементација заправо развојни процес. Институционалне реформе, према Фулановом схватању, захтевају период од пет до десет година. С друге стране, креатори политика често не прихватају ове чињенице

о процесу промене, јер не желе да их оне успоравају (Fullan, 2004). Међутим, управо занемаривање ових чињеница често доводи до неуспешне имплементације, која заправо успорава још више. У тесној вези са темпом промена су и реформистичке амбиције. Као што Фулан наводи (Fullan, 2005), креатори политика често почињу реформе са грандиозним намерама и аспирацијама, али их постепено у сусрету са препрекама смањују, тако да се на крају постигне мало. Уместо тога, знаће о процесу промена опрема људе са ставом да овај процес подразумева време, посвећеност и упорност, као и постепено подизање стандарда и аспирација.

*Пети принцип: транспарентност процеса.* Из перспективе учесника у нашем истраживању, образовне промене у прошлости биле су праћене незадовољавајућим степеном информисања кључних актера од стране доносилаца одлука (видети Поглавље 4). Овај недостатак транспарентности утицао је на доживљај нестабилности процеса промена. У литератури се указује да у јавности постоји константна „глад“ за транспарентношћу (Fullan, 2003). Обезбеђивање квалитетног циркулисања информација представља један од основних система подршке у процесу промена и свакако доприноси позитивним исходима овог процеса.

*Шести принцип: партиципација кључних актера.* Најзад, последњи принцип на коме почива овај сценарио произашао је из перцепције учесника у нашем истраживању. Према њиховом мишљењу, образовне промене у протеклих десет година подразумевале су низак степен партиципативности (видети Поглавље 4). Другим речима, учесници у истраживању перципирају Министарство просвете као високо централизован ентитет и као јединог агенса промене. Сви остали актери опажају се као пуки извршиоци агенди Министарства. Ови налази у складу су са налазима других истраживања која такође указују на одсуство индивидуалне и колективне агенности међу наставницима (Elmore, 2002). У литератури се наводи да је потребно да наставници постану агенси промена (Fullan, 1993), односно да је неопходна интернализација одговорности за произвођење промене. Међутим, у литератури се такође указује да ни централизоване, ни децентрализоване стратегије промене не дају адекватне резултате (Fullan, 1994). Наиме, потребна је софистицирана и координирана мешавина

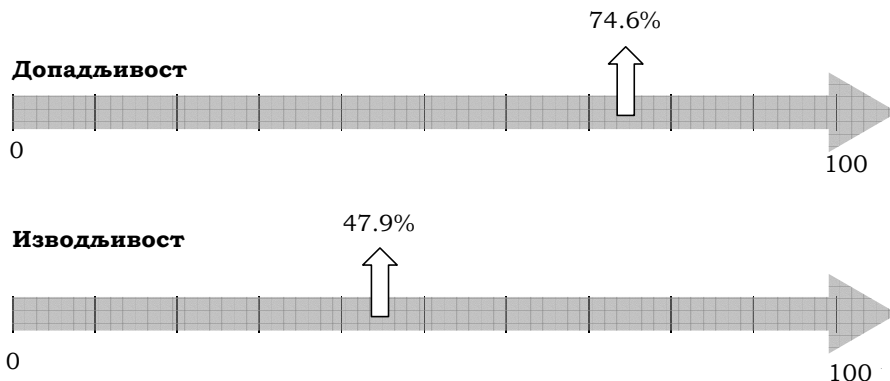
оба приступа. С једне стране, потребно је дистрибуирано лидерство (Spillane, 2005), које подразумева да људи раде у мрежама комплементарне експертизе, пре него у хијерархијама, као и да је свако одговоран за промену у свом микроконтексту. С друге стране, потребно је и ефективно управљање променама „одозго“, које подразумева успостављање регулативе, централизовану и институционализовану контролу над процесом имплементације промена. Двосмерно лидерство свакако доприноси и увећава шансе да образовне промене заиста и заживе.

На основу ових шест принципа сценарио *Одговорно вођење промена* скицирао је, дакле, нову визију образовног лидерства. Ова визија у значајној мери уважава Фуланово правило „25/75“ (Fullan, 2001). Према овом правилу, успех образовних реформи 25% зависи од добрих идеја, а 75% од успостављања ефективних процеса помоћу којих се те идеје могу имплементирати у различитим локалним контекстима.

### **Евалуација сценарија Одговорно вођење промена**

У целини, сценарио *Одговорно вођење промена* оцењен је као релативно позитиван, али у знатно мањој мери изводљив (Слика 1). На слици су приказане просечне оцене допадљивости и изводљивости овог сценарија које су израчунате на основу одговора свих учесника у истраживању на питање које им је постављено (*Молимо Вас да на скали од 0 до 100 процените допадљивост/изводљивост сценарија*). Већина елемената овог сценарија, из перспективе учесника у истраживању, је позитивна и пожељна. Међутим, према мишљењу испитаника, постоји низ препрека које онемогућавају реализацију овог сценарија у будућности. Такође, принципи на којима је заснован овај сценарио нису јасно препознати код једног дела учесника у истраживању, пре свега код родитеља. Овај податак је разумљив, имајући у виду да је процес вођења промена родитељима мање познат и релативно удаљен од њиховог искуства, него што је то случај са експертима, директорима и наставницима.

Слика 1: Процене сценарија Одговорно веђење промена



### Допадљивост сценарија

Елементи овог сценарија који су посебно позитивно оцењени односе се на: (1) *постојање јасне стратегије развоја образовања*; (2) *интензивнију комуникацију и доступност информација*; (3) *већи степен партиципације кључних актера*. Постојање јасне стратегије даје одговор на питање *куда идемо и како то можемо остварити*, што учесницима у истраживању расветљава смисао промена и мотивише их. Усклађеност промена са стањем на терену и конкретним потребама школа и наставника истакнута је као важан део у процесу планирања промена. Осим тога, учесници истичу важност и континуираног праћења реализације планираних промена које су у стратегији дефинисане (*„Овај проблем одрживости, ово што се зове предвиђање потенцијалних баријера је неки страховито важан аспект. Ми смо у протеклих десетак година имали хиперинфлацију стратешких докумената који слабо живе“* – представник групе експерата). У том смислу, оснивање, при Министарству просвете, посебног одељења, које би било задужено за израду и праћење имплементације стратегије, такође је позитивно оцењено.

Интензивнија комуникација и већа доступност информација такође су позитивно оцењени, као важни предуслови ефективног вођења промена. Међутим, постоји тенденција да се нови медији комуникације, које сценарио предвиђа, перципирају као мање пожељни и мање усклађени са културним обрасцима на које су учесници у истраживању навикли (*„Чим*

*видим ове савремене технологије, помислим: „Паиће систем“ – представник групе родитеља).*

Већи степен партиципације свих актера у доношењу одлука и вођењу промена издвојен је као позитиван елемент сценарија. Потреба за већом партиципацијом може се тумачити као одговор на недостатке претходног циклуса образовних промена, у којем је учешће кључних актера било недовољно и несистематично (*„Значи, не можеш ти промене да водиш одговорно са централног нивоа. Промене се воде у партнерству и ако је фокус овде у томе да Министарство води промене без капацитета локалне самоуправе... да прати, имплементира и планира те промене, нема ништа од промена“* – представник групе експерата). С друге стране, учесници у истраживању партиципацију у доношењу одлука доживљавају као своје право и сматрају се позваним да учествују у дефинисању важних одлука које се тичу конкретних услова рада у школама и њихових улога у том процесу. Међутим, очекује се да Министарство просвете остане агенс промене, односно да преузме највећу одговорност за реализовање овог сценарија (*„Можда Министарство да покрене, а наставници ће да се укључе у овакву причу, јер наставници ће увек подржати где се уважава мишљење наставника и где се чује оно што ми имамо да кажемо. Ми ћемо да се укључимо у ово без проблема“* – представник групе наставника. *„Свића ми се да се пита школа, али опет, ту неку визију мора Министарство да води“* – представник групе родитеља). Другим речима, учесници у истраживању очекују једну комбинацију централизованог и децентрализованог система у коме би Министарство било одговорно, а они, као практичари, имали могућност да дају своје мишљење и предлоге, али не и да преузму иницијативу и одговорност за спровођење промена. У складу са тим је и негативна оцена идеје о јавној дебати јер се, према мишљењу наставника, на тај начин ризикује да одлуке доносе и они који нису довољно компетентни за ту врсту одговорности.

### **Изводљивост сценарија**

За разлику од допадљивости сценарија коју су учесници истраживања високо оценили, одговори указују на знатно нижу процену изводљивости сценарија *Одговорно вођење промена.*

Препреке на путу остваривања овог сценарија могу се сврстати у неколико група: (1) *доминантни културолошки обрасци*; (2) *слаба повезаност различитих елемената, институција и појединаца у оквиру система образовања*; (3) *препреке које се односе на функционисање Министарства просвете*.

Учесници у истраживању основну препреку у остваривању овог сценарија виде у одсуству културе сарадње, усаглашавања, договора, толеранције и партиципације (*„Мени је то немогућа мисија, ми смо други менталитет“* – представник групе родитеља. *„Када нас неко нешто пита... а ми ко ће сад да пише о томе. Али, неко те пита, немој после да буде...“* – представник групе директора. *„То би требало баш сви да буду јако мотивисани да раде, да сами препознају неки шири интерес, неку добит, па да се сви заложу за то. Тако да би, ето, сви одлучивали, доносили одлуке, а то не функционише тако у стварности“* – представник групе родитеља). Осим тога, недовољно висок степен информатичке писмености наших људи представља још једну од препрека, с обзиром на то да сценарио предвиђа значајну примену нових комуникационих технологија. Проблем за остваривање овог сценарија, према мишљењу учесника, јесте и одсуство културе личне одговорности и преузимања иницијативе за промене (*„То је сад, у ствари, једна дилема: колико ми умемо демократски да одлучујемо“* – представник групе експерата).

Лоша организованост различитих елемената, институција и појединаца система образовања, такође се види као препрека за остваривање овог сценарија. Док овај сценарио управо предвиђа добру координацију, сарадњу, размену искустава, међу учесницима постоји перцепција да је постојеће стање система такво да ономогућава остваривање онога што сценарио предвиђа (*„Ми имамо актив директора који врло лепо ради, сарађујемо, али шта вреди ако ја то нисам увезала са Министарством просвете или са другим градом или са другим службама Министарства“* – представник групе директора).

Једну групу проблема, за остваривање овог сценарија, учесници истраживања виде у функционисању самог Министарства, које до сада није служило као модел комуникације какву овај сценарио предвиђа (*„Нису спремни на праву комуникацију, сами доносе одлуке, понуде нека решења, али не остваре их до краја и како треба“* – представник групе родитеља. *„Ја некад*

*мислим да они не говоре једни са другима, да немају појма шта раде. Као органи који нису у једном организму, него неко је бубрег за себе, срце за себе, мозак зна се где је, а ми смо стално у цреву“* – представник групе директора). Такође, политизација се наводи као значајна препрека, с обзиром да се селекција стручњака у Министарству просвете опажа као високо исполи-тизовани процес.

Занимљиво је да се позитивније оцењивање изводљивости овог сценарија може уочити у одговорима директора школа. Наиме, из њихове перспективе, сценарио *Одговорно вођење промена* се подразумева, јер се у пракси неки од елемената овог сценарија већ реализују (*„Ово су текући проблеми и мислим да је изводљиво да се деси“* – представник групе директора). Позитивнија оцена изводљивости из перспективе директора школа може се тумачити у светлу њихове веће укључености у процесе доношења различитих стратешких докумената, због чега им је и садржај сценарија јаснији, ближи и конкретнији, него што је то случај са наставницима и родитељима (*„Изводљив је јер се увелико раде разне стратегије – имамо искуство у томе, а постоје и компетентни, стручни и заинтересовани људи“* – представник групе директора).

### **Предуслови за остваривање сценарија**

У складу са наведеним препрекама могу се формулисати предуслови које је потребно задовољити да би се овај сценарио остварио. На основу одговора учесника истраживања, издвајају се следећи предуслови за остваривање овог сценарија: (1) *више сарадње, компетентности, мотивације и спремности свих актера да се промене догоде*; (2) *боље повезивање институција и делова образовног система*; (3) *боље функционисање Министарства просвете и деполитизација*.

Да би се превазишли ометајући културолошки обрасци, потребно је развијати културу сарадње, али и радити на подизању компетенција, мотивације и спремности кључних актера образовања за реализацију активности које су овим сценаријом предвиђене (*„Квалитет наставника мора да се подигне на много виши ниво да би ово могло да се оствари“* – представник групе родитеља). Повезивање институција различитих нивоа образовања, од предшколског до високог образовања,

представља, према мишљењу учесника истраживања, важан предуслов одговорног вођења промена. С обзиром на то да кључну одговорност за спровођење овог сценарија има Министарство просвете, предуслови за његово остваривање виде се у његовом бољем функционисању, већем повезивању различитих одељења и делова Министарства као и у деполитизацији.

### Ефекти и импликације сценарија

Овако повезани елементи сценарија, који представљају одговор на слабости вођења образовних промена у претходном периоду, доводе до јасног препознавања ефеката сценарија од стране учесника истраживања. Ефекти које учесници истраживања наводе излазе из оквира самог текста сценарија, што указује на то да су учесници били у стању да осмисле могуће импликације остваривања овог сценарија.

Као први ефекат препознаје се успостављање јасне методологије промена, која би повећала вероватноћу остваривања жељених исхода и омогућила боље разумевање предвиђених промена („Знало би се куда идемо, шта даље, како то раде други, како да се сви приближе том циљу“ – представник групе директора). Остваривање овог сценарија довело би и до уједначенијих критеријума у погледу суштине функционисања институција образовног система (очекивања, улоге, правила). Другим речима, тежња ка заједничком циљу, коју овај сценарио предвиђа, поставила би уједначен оквир у коме треба да се крећу сви учесници овог процеса. Следећи ефекат остваривања овог сценарија учесници препознају у промењеним улогама различитих актера, пре свега, у погледу веће одговорности („Зна се ко је за шта одговоран и зашта је одговоран“ – представник групе наставника). Крајњи ефекат овог сценарија препознаје се у остварењу квалитетнијег и стабилнијег образовног система.

Међутим, из перспективе једног дела родитеља, ефекти сценарија *Одговорно вођење промена* нису довољно јасни („Ја као родитељ, ово појма немам. Ја немам појма о чему се овде ради. Јел треба да ме буде брига или не? Ако буде боље, биће. Ако не буде, неће. Тако сам ја то разумела“ – представник групе родитеља). Другим речима, део родитеља перципира ефекте

овог сценарија као апстрактне, ирелевантне и превише удаљене од свакодневних проблема у процесу образовања њихове деце.

### Закључак

У изради овог сценарија руководили смо се подацима из прве фазе истраживања, која је подразумевала добијање увида у представе кључних актера образовања о протеклим променама и њихове визије будућности образовног система. Полазишта у изради овог сценарија су нам били и подаци из савремене литературе о процесу вођења промена који осликавају савремене трендове у свету у погледу осмишљавања реформских процеса и имплементације планираних активности.

Генерално гледано, овај сценарио је релативно високо оцењен из перспективе његове допадљивости, док је његова изводљивост оцењена средњом оценом од стране учесника нашег истраживања. Елементи овог сценарија који су посебно позитивно оцењени односе се на: постојање јасне стратегије развоја образовања, интензивнију комуникацију и доступност информација и већи степен партиципације кључних актера. Постојање одређених сумњи у погледу изводљивости овог сценарија, потврђује се кроз препреке које су учесници истраживања наводили, а које могу утицати на његово остваривање у пракси. Препреке се дефинишу на основу искуства учесника стечених у процесу промена које су се дешавале у прошлости, чиме се уочени проблеми преносе и на поље будућих промена, које би остваривање овог сценарија подразумевало. Они проблеми који су се, из перспективе учесника нашег истраживања, издвојили у процесу промена које су се дешавале у прошлости, сада се виде и као препреке за остваривање овог сценарија: постојећи културолошки обрасци, ниска партиципативност практичара, неповезаност система образовања, политизација, недовољно добро функционисање Министарства и недовољно посвећивање пажње процесу имплементације планираних промена.

Важан предуслов за остваривање овог сценарија, учесници виде у рекултурацији и мењању постојећих културних образаца који могу бити препрека у овом процесу. Да би до остваривања овог сценарија дошло, потребно је, према мишљењу учесника нашег истраживања, утицати на мењање постојећих импли-

цитних теорија о томе како се промене одвијају. Предуслове за остваривање овог сценарија учесници виде и у стицању нових вештина, знања и у подизању компетенција кључних актера образовања, као и у подстицању културе сарадње међу свим учесницима у процесу промена.

Посебно је занимљив податак који указује на то да у одговорима учесника истраживања нема јасног консензуса о томе да ли вођење промена треба да буде централизовано или децентрализовано. С једне стране, они имају потребу да кажу своје мишљење о променама које су планиране и да изнесу своја искуства из праксе. Другим речима, они желе да се њихово мишљење уважи приликом планирања и вођења процеса промена. С друге стране, из њихових одговора јасно се види да нису спремни да преузму одговорност, већ да одговорност за овај процес препуштају у највећој мери Министарству просвете. На тај начин, учесницима нашег истраживања и даље је пожељнији централизовани систем вођења промена, осим када истичу своја права да се њихово мишљење уважи. Насупрот овим подацима, у савременој литератури се све више наводи потреба за балансом између ова два начина вођења промена и успостављања дистрибуираног лидерства, где би се одговорност са Министарства просвете, једним делом, пренела и на саме практичаре и реализаторе планираних промена.

### *Коришћена литература*

- Elmore, R. (2002): Hard questions about practice, *Educational Leadership*, Vol. 59, No. 8, 22–25.
- Fullan, M. (1993): Why teachers must become change agents, *Educational leadership*, Vol. 50, No. 6, 12-17.
- Fullan, M. (1994): Coordinating bottom-up and top-down strategies for educational reform; in R. Elmore & S. Furnham (eds.): *The governance of curriculum* (186-202). Alexandria, VA: Association for supervision.
- Fullan, M. (1999): *Change forces: the sequel*. London: Routledge.
- Fullan, M. (2001): *New meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2002): The change leader, *Educational leadership*, Vol. 59, No. 8, 16-20.

- Fullan, M. (2003): *Change forces with a vengeance*. London: Routledge Falmer.
- Fullan, M. (2004): *Learning to lead change: building system capacity*. Publication produced in partnership with Microsoft's Partnership in Learning (PiL) Initiative.
- Fullan, M. (2005): Eight forces for leaders of change: presence of the core concepts does not guarantee success, but their absence ensures failure, *Journal of Staff Development*, Vol. 26, No. 4, 54-64.
- Fullan, M. (2008): *The six secrets of change*. New York: Jossey-Bass.
- Spillane, J. (2005): Distributed leadership, *The Educational Forum* 69, 143-150.

---

## **ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА**

Наше једногодишње истраживање, у оквиру пројекта *Представе о образовним променама у Србији: рефлексије о прошлости, визије будућности*, произвело је мноштво занимљивих и важних података који су приказани у овој књизи. Ова књига настаје у тренутку када се завршио десетогодишњи циклус образовних промена у нашој земљи, па резултати који су у њој приказани представљају један вид евалуације исхода протеклих промена из перспективе кључних актера образовног процеса. Преглед докумената образовне политике указује на бројне промене, које су покренуте у правцу демократизације, децентрализације, деполитизације, квалитета, ефикасности и праведности образовања. Међутим, резултати нашег истраживања показују да постоји јаз између онога што је планирано и перцепције исхода промена из перспективе кључних актера образовања. Упркос идеји да се образовање демократизује и децентрализује, кључни актери сматрају да је ниво њихове партиципације у доношењу одлука био веома низак. Иако су промене биле усмерене на деполитизацију образовног система, учесници истраживања перципирају да је политизација и даље снажна и да не постоји јасна и општеприхваћена стратегија развоја образовања. Перцепције учесника нашег истраживања указују на то да реформа није успела да обезбеди предуслове за унапређивање квалитета образовања у погледу професионалног оснаживања наставника, побољшања материјалног статуса школа и веће усмерености школе на потребе ученика и савременог друштва. Ефикасност промена била је нарушена пребрзим темпом реформских иницијатива, хаотичношћу и нестабилношћу промена. Напори да се обезбеди већи степен праведности образовања, нажалост, схваћени су као један од највећих и најтежих професионалних изазова за наставнике, јер нису адекватно припремљени за нове улоге које инклузивно образовање од њих захтева. Ипак, тешкоће које су пратиле реформске иницијативе у нашој земљи могу се препознати и у искуствима других земаља, што указује да је реформа образовања један сложен, мукотрпан и вишедимензионални подухват, са неизвесним исходом.

Методологија сценарија, примењена у овом истраживању, представља један од инструмената бољег управљања променама. У том смислу, резултати тестирања сценарија развијених у овом истраживању омогућују анализу и упоређивање раз-

личитих могућих праваца развоја образовања у будућности. Главни налаз тестирања сценарија јесте да се ниједан од четири сценарија не издваја као пожељнији од других. У целини сви сценарији су оцењени као допадљиви и пожељни. Међутим, оцене изводљивости свих сценарија ниже су од оцена њихове допадљивости. Сви сценарији су, у мањој или већој мери, опажени као утопијски у контексту нашег образовног система. Ова перцепција утопијског карактера сценарија најизраженија је међу родитељима, док су директори најоптимистичнији у погледу остваривања ових праваца развоја, уз наглашавање да је потребно задржати добре елементе нашег образовног система. Након деценије хаотичних и нестабилних промена у образовању, сви сценарији опажени су као превише напредни и захтевни у погледу промена ставова и очекивања кључних актера образовања. Међу учесницима истраживања постоји консензус да промене у правцу веће отворености, сарадње и усвајања демократских вредности представљају главни услов за остваривање ове четири приче о будућности образовања. Поред тога, финансијски аспект се опажа као предуслов за увођење било које промене: унапређивање статуса наставничке професије, осавремењивање школске опреме у складу са потребама ученика, остварење квалитетнијег образовања и организованије вођење промена.

И поред перцепције низа препрека на путу остваривања ових сценарија, у одговорима учесника истраживања уочене су разлике у оценама изводљивости појединих сценарија. Тако, према мишљењу учесника истраживања, сценарије *Наставник као угледни професионалац* и *Школа која негује изузетност* лакше је остварити него сценарио *Школа по мери детета*. Сценарији, који су процењени као изводљивији, садрже елементе који су већ присутни у образовном систему, али које је потребно даље унапређивати (на пример, иницијално образовање наставника, увођење у посао, самовредновање наставника). Насупрот томе, сценарио *Школа по мери детета* знатно је удаљенији од постојеће праксе и његово остваривање захтева крупне системске промене, као што су промене наставног плана и програма, примена индивидуализованог приступа ученицима и промене иницијалних педагогија и улога наставника.

Најзад, део учесника у истраживању посматра сценарије као делове једног мозаика, који покривају различите аспекте

развоја образовног система („Само овако у комплекту, уколико се ради на свим овим пољима, може се нешто очекивати“ – представник групе наставника). Другим речима, усмереност на ученика (Сценарио 1), оријентисаност на квалитет (Сценарио 2), унапређивање положаја наставничке професије (Сценарио 3) и унапређивање вођења образовних промена (Сценарио 4) нису перципирани као узајамно искључиви правци развоја образовног система, већ као скуп корака који би водили ка пожељној слици образовања у Србији.

Овај налаз не изненађује, уколико имамо у виду да сценарији нису били препознати као искључиви још у току консултација са доносиоцима одлука. И поред тога, они се могу интегрисати тако да представљају једну свеобухватнију стратегију развоја образовног система („Неопходан је пети сценарио који би обухватио сва четири... јер не можемо да кажемо овај је добар, овај није добар. Сваки је добар за нешто“ – представник групе наставника). Значај овог истраживања састоји се у томе што понуђена четири сценарија развоја образовног система представљају кључне елементе *једног пожељног правца развоја*, који смо овим истраживањем тестирали и потврдили. Стога, наше истраживање пружа значајне препоруке о томе како и у ком правцу би требало водити промене у будућности (Табела 1).

Табела 1: Пожељни правци развоја образовања, препреке и препоруке за доносиоце одлука

СЦЕНАРИО	ПОЖЕЉНИ ПРАВЦИ РАЗВОЈА	ПРЕПРЕКЕ	ПРЕПОРУКЕ
	Уважавање и подстицање развоја индивидуалних потенцијала ученика кроз примену индивидуализованог приступа у раду	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Нефлексибилан план и програм</li> <li>• Успереност на замишљени просек (постојеће погрешно уверење да је школа за „просечно дете“)</li> <li>• Недовољна припремљеност наставника</li> <li>• Неадекватни услови у школи</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Увођење отвореног курикулума</li> <li>• Обука наставника за примену индивидуализованог приступа ученику и за реализацију инклузивног образовања</li> <li>• Промена имплицитних педагошка наставника које одступају од пожељних</li> <li>• Стручна подршка наставницима у оквиру школе</li> <li>• Побољшање опремљености школе и обезбеђивање оптималног броја ученика у одељењу</li> </ul>
	Вредновање успеха, квалитета и посвећености раду у школи	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Нејасни критеријуми процене изузетности</li> <li>• Већа партиципација свих актера</li> <li>• Суочавање са отпорима школске средине која је неприпремљена за такмичење и издвајање изузетности</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Израђивање механизма препознавања и награђивања изузетности</li> <li>• Мере које би допринеле уравниотежавању конкуренције и сарадње унутар школе и између школа</li> <li>• Обезбеђивање финансијских средстава за награђивање</li> </ul>
	Школа која негује изузетност		
	Унапређивање угледа наставничке професије, повећање стручности и	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Низак ниво мотивисаности наставника за промене</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Подстицање спољашње и унутрашње мотивације, као и личне одговорности наставника одговарајућим системским мерама</li> </ul>
	Наставник као угледни професионалац		

<p>мотивације наставника</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Недостатак спољне контроле</li> <li>• Неконзистентна образовна политика</li> <li>• Опладање угледа наставничке професије у друштву</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Изграђивање системског оквира, који би обезбедио већи степен контроле квалитета рада наставника</li> <li>• Јасна и транспарентна стратегија развоја образовања</li> <li>• Квалитетније иницијално образовање и континуирани професионални развој наставника, као и захтевнија селекција приликом запошљавања</li> <li>• Партнерство и узајамно поверење свих актера образовног система</li> </ul>
<p>Постојање јасне стратегије развоја образовања, континуирана комуникација, доступност информација, као и већи степен партиципације кључних актера</p> <p><i>Одговорно вођење промена</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Доминантни културолошки обрасци – одсуство културе сарадње, толеранције и усамшавања</li> <li>• Неадекватна повезаност различитих елемената, институција и појединаца у оквиру система образовања</li> <li>• Препреке које се односе на функционисање Министарства просвете: политизација и недовољно ефективно лидерство</li> </ul>

Надамо се да ће иновативна методологија сценарија, примењена у овом истраживању, подстаћи кључне актере на размишљање о будућности образовања у нашој земљи. Посебно се надамо да ће резултати нашег истраживања наћи свој пут до доносилаца одлука и бити значајан ресурс креирања будућних образовних политика. Најзад, надамо се да ће рефлексije о прошлости и визије будућности нашег образовног система, до којих смо дошли овим истраживањем, бити основа за корак даље – за заједничко произвођење будућности образовања какву желимо, јер само тако она може постати стварност у којој живимо.

*Миља Вујачић  
Јелена Павловић  
Дејан Станковић  
Владимир Циновић  
Ивана Ђерић*