

ISTRAŽIVANJE OBRAZOVANJA I
FORMULISANJE OBRAZOVNIH POLITIKA

Izdavači

Centar za obrazovne politike
Dečanska 2, Beograd
www.cep.edu.yu
cep@cep.edu.yu
Alternativna akademska obrazovna mreža
aaen@aaen.edu.yu

Za izdavače

Martina Vukasović
Srbijanka Turajlić

Urednik

Aljoša Mimica

Korektura i lektura

Ljubiša Vujošević

Dizajn korica

Milica Milojević

Tiraž

500 primeraka

ISBN 978-86-84151-19-5

Priprema i štampa

D©SIJE®, Beograd

ISTRAŽIVANJE OBRAZOVANJA
I FORMULISANJE
OBRAZOVNIH POLITIKA

Priredio

Zoran Grac

Prevod

Jelena Kleut i Dušan Spasojević

BEOGRAD
decembar 2007.

Finansijsku podršku za objavljivanje ove publikacije pružio je Fond za otvoreno društvo u Srbiji. Stavovi izneti u publikaciji ne moraju predstavljati i stavove ove organizacije.

Sadržaj

Reč izdavača	7
1. <i>Peter Masen</i> Legitimnost politika i istraživanje visokog obrazovanja	9
2. <i>Nataša Pantić</i> Šta je istraživanje obrazovanja i čemu ono služi	21
3. <i>Barbara Kem</i> Veze između istraživanja obrazovanja i formulisanja obrazovnih politika	34
4. <i>Barbara Kem</i> Istraživanje visokog obrazovanja	44
5. <i>Gvined Lojd</i> Istraživanje obrazovanja u Škotskoj	51
6. <i>Pavel Zgaga</i> Obrazovna istraživanja i formulisanje politika: CEPS – slučaj Slovenije	64
7. <i>Desanka Radunović</i> Predlog obrazovanja standarda na kraju obaveznog obrazovanja u Srbiji.	79

Reč izdavača

Jedan od dugoročnih strateških ciljeva Centra za obrazovne politike je i osmišljavanje i organizovanje obrazovnih programa, specijalističkih, master i doktorskih studija, iz oblasti obrazovnih sistema. Prvi korak u tom smeru je organizovanje stručnih seminara koji bi predstavljali jezgro modula budućih studijskih programa.

Prvi stručni seminar Centar je organizovao krajem septembra 2007. godine. Tokom seminara bilo je reči o metodologiji istraživanja različitih aspekata i nivoa obrazovanja, vezi između naučnih istraživanja, razvoja visokog obrazovanja i politike obrazovanja, kao i specifičnosti istraživanja u ovoj oblasti u Srbiji i regionu.

Pored studenata završnih godina osnovnih studija i studenata na posle diplomskim studijama, na seminaru su učestvovali i asistenti kako sa državnih, tako i sa privantih fakulteta, profesori osnovnih i srednjih škola iz Srbije, ali i nekoliko učesnika iz Crne Gore i Hrvatske. Predavači na seminaru su bili stručnjaci iz zemlje i inostranstva, kako oni koji sprovode istraživanja obrazovanja u okviru univerziteta, tako i oni koji su oformili nezavisne organizacije koje se bave istraživanjem obrazovanja i/ili formulisanjem obrazovnih politika.

O potrebi da se ovakav seminar uopšte organizuje govori i podatak da je broj zainteresovanih da prisustvuju seminaru bio preko dva puta veći od broja raspoloživih mesta. Osim toga, intenzitet i kvalitet diskusija u toku samog seminara, kao i čitav niz preporuka učesnika seminara o mogućem daljem radu, pokazuju da u Srbiji postoji priličan broj onih koji su zainteresovani i sposobni da se na ovaj način bave obrazovanjem.

U želji da ono o čemu se govorilo na seminaru približimo što većem broju zainteresovanih, kao i da obezbedimo osnovu za širu raspravu o neophodnosti multidisciplinarnog pristupa u istraživanju obrazovanja, Centar za obrazovne politike je odlučio da tekstove koje su međunarodni i domaći eksperti pripremili za seminar prevedu i objavi u vidu zasebnog izdanja. Ovim putem želimo da se zahvalimo predavačima na seminaru: Barbari Kem (Barbara Kehm), Gwyned Lojd (Gwyned Lloyd), Peteru Masenu (Peter Massen), Nataši Pantić, Desanki Radunović i Pavelu Zgagi na pripremi tekstova, učešću na seminaru i, na kraju, dozvoli da se tekstovi prevedu na srpski jezik.

*Beograd,
decembar 2007. godine*

*Martina Vukasović,
direktorka
Centra za obrazovne politike*

Peter MASEN

Fakultet za obrazovanje, Univerzitet u Oslu

Legitimnost politika i istraživanje visokog obrazovanja

Uvod

Paradoksalno je da političari i administracija u ovoj oblasti, kao i sama akademska profesija, pokušavaju da ubede društvo da je sistematsko istraživanje superiornije u poređenju sa iskustvom ljudi iz prakse, ali su istovremeno veoma sumnjičavi kada je reč o vrednosti školovanja i istraživanja kada se dođe do konkretnih pitanja, kao što je, na primer, visoko obrazovanje.

(Teichler, 2000: 4)

U ovom radu ćemo govoriti o više pitanja koja su u vezi sa istraživanjima visokog obrazovanja. Pod tim pitanjima podrazumevamo istoriju istraživanja u ovoj oblasti, odlike i status naučne oblasti, ulogu istraživanja visokog obrazovanja u odnosu na legitimitet državnih politika u ovoj oblasti, kao i pitanje odgovornosti sektora prema ministarstvu obrazovanja. Cilj je da ponudimo referentni okvir za nastajući odnos između novih struktura za istraživanje (visokog) obrazovanja i ministarstava prosvete i drugih aktera koji su uključeni u formulisanje (visoko)obrazovnih politika u zemlji poput Srbije.

Kao predmet naučnog istraživanja i nastavnih aktivnosti, visoko obrazovanje je fascinantan fenomen. Kao što je rečeno u navedenom citatu, bez prevelikog preterivanja se može tvrditi da se, kada je reč o njihovom poduhvatu, većina onih koji rade ili studiraju na univerzitetu ili fakultetu smatra stručnjacima u oblasti visokog obrazovanja. Ovaj

stav podrazumeva, između ostalog, da istraživanje visokog obrazovanja ima nizak status i da naučnici koji su izabrali visoko obrazovanje kao predmet istraživanja moraju često da opravdavaju i objašnjavaju svoj izbor, što je situacija koju naučnici u drugim oblastima nikada nisu iskusili. Još jedna posledica ovog shvatanja je da je postojalo samo nekoliko univerziteta u Evropi gde su se specijalizovani timovi za istraživanje visokog obrazovanja razvili iz neke druge opštije naučne discipline, bez spoljašnjih podsticaja da to učine. Takođe, u svega nekoliko evropskih država spoljašnji uticaj je doveo do osnivanja istraživačkih centara ili jedinica za istraživanje visokog obrazovanja, koje su se uspešno razvile u nacionalne resursne strukture za formulisanje obrazovnih politika; najbolji primeri ovoga su Finska, Nemačka, Holandija, Norveška i Portugal. U narednom delu govorićemo o tome koji su akademski i politički koreni ovih evropskih centara za istraživanje visokog obrazovanja.

Istorija istraživanja visokog obrazovanja

Od pedesetih godina dvadesetog veka istraživanje visokog obrazovanja se razvijalo iz male grupe samostalnih istraživanja u svestrano polje koje obuhvata veliki broj različitih disciplina (Becher, 1992)¹. Kao što Peterson (1986: 144) navodi u specijalnom izdanju časopisa *The Review of Higher Education* opisujući stanje u oblasti istraživanja visokog obrazovanja, početni rast naučne oblasti prouzrokovali su „istraživači iz drugih disciplina koji su povremeno fokusirali svoja istraživanja na visoko obrazovanje ili oni koji su iz drugih polja prešli u polje visokog obrazovanja.“

Gledajući unazad, očigledno je da je visoko obrazovanje u Sjedinjenim Američkim Državama – kao prvi masovni

1 U poglavlju Enciklopedije visokog obrazovanja, Beher (Becher, 1992) navodi da se više od 40 različitih disciplina koristi kao osnova za izučavanje visokog obrazovanja. Stoga se može tvrditi da studije visokog obrazovanja nisu posebna disciplina, već primenjena oblast (Maassen, 2000).

sistem visokog obrazovanja u svetu – napravilo prve korake ka razvoju istraživanja visokog obrazovanja kao nezavisnog polja istraživanja. U početnom periodu, pod kojim podrazumevamo period od sredine pedesetih do ranih sedamdesetih godina, evropski i drugi neamerički istraživači visokog obrazovanja bili su usmereni na američke istraživače. Istraživači iz čitavog sveta saradivali su sa američkim kolegama i posećivali američke univerzitete koji su imali istraživačke timove u oblasti visokog obrazovanja. Zbog toga je američka istraživačka zajednica bila dominantna u svetu, što je u velikoj meri odredilo pojmove i pristupe koji su primenjivani u istraživanjima. Istaknuti američki istraživači visokog obrazovanja provodili su značajno vreme u inostranstvu i putem komparativnih studija doprineli boljem razumevanju uloge i dinamike visokog obrazovanja u zemljama poput Kanade, Velike Britanije, Italije, Švedske i Meksika.

Šezdesetih godina, omasovljavanje visokog obrazovanja dovelo je do povećanja potražnje za profesionalnim administrativnim osobljem u Sjedinjenim Državama. Univerziteti su odgovorili na ovu potrebu pokretanjem diplomskih i posle diplomskih programa u oblasti visokog obrazovanja. Na velikom broju univerziteta, univerzitetski istraživači, koji su radili osnovna istraživanja o visokom obrazovanju u svojim disciplinama, postali su deo osoblja na ovim novim programima i školama, obezbeđujući određenu istraživačku orijentaciju i smer aktivnosti. Na većini univerziteta, međutim, novi programi i škole imali su praktičnu orijentaciju, sa osobljem koje se u najvećoj meri sastojalo od ljudi iz prakse, poput administrativnog osoblja, koje je kao osnovu za nastavu koristilo radno iskustvo, a ne akademsko znanje.

Sa porastom istraživanja visokog obrazovanja i uspostavljanjem specifičnih visokoobrazovnih posle diplomskih programa i škola u Sjedinjenim Državama, postale su vidljive i konture posebnih studija visokog obrazovanja. Glavni pokazatelji ovoga procesa su uvođenje posebnih akademskih žurnala, osnivanje akademskih i profesionalnih asocija-

cija, i povećanje mogućnosti zaposlenja u visokom obrazovanju. U to vreme, rastuće polje istraživanja bilo je američki fenomen, sa pojedinim evropskim (ili drugim) istraživačima zainteresovanim za visoko obrazovanje koji su bili povezani sa američkim obrazovnim strukturama, na primer, sa Berklijem, Jejlom i Bafalom.

Međutim, američko istraživanje visokog obrazovanja postepeno je postalo više interno orijentisano (na SAD) i uopšte manje zainteresovano za ono što se događa drugde. Istraživači visokog obrazovanja, poput Bertona Klarka, Martina Troua, Roberta Bertdala i Šeldona Rotblata (Burton Clark, Martin Trow, Robert Bertdahl, Sheldon Rothblatt), kao znalci pojedinih oblasti koji su visoko obrazovanje uzimali kao objekt istraživanja i nauke, sa opštim, internacionalnim fokusom i zainteresovanošću za produblјivanje političkih, ekonomskih, socioloških i istorijskih osnova znanja – postali su izuzeci. Nove generacije naučnika koje se bave visokim obrazovanjem obučene su i specijalizovane u visokom obrazovanju kao osnovnom polju; mnogi od njih su orijentisani na konkretne probleme, i nemaju cilj da unapređuju bazu znanja o visokom obrazovanju. Istraživačke aktivnosti ovih novih generacija istraživača prate interesovanja agencija koje obezbeđuju finansiranje i u najvećoj meri su usmerene na teme na mikronivou. To je dovelo do dominacije tema kao što su diverzitet studenata; nastava i efikasnost učenja; informaciono-komunikacione tehnologije kao pedagoško sredstvo u visokom obrazovanju, itd. Istovremeno sa dominacijom internih tema u američkim istraživanjima, istraživači visokog obrazovanja izvan Amerike ustanovili su svoje strukture i mreže. Od ranih sedamdesetih godina osnivani su novi istraživački centri, naročito u Evropi, ali i u Japanu i Australiji. Istraživači u ovim centrima razvili su sopstvena istraživačka interesovanja, formulisali svoje konceptualne okvire, oformili mreže saradnika na međunarodnom nivou i razvili istraživačke agende u bliskoj saradnji sa glavnim „korisnicima“ svojih istraživanja, npr., sa državnim ministarstvima obrazovanja.

Ako uzmemo gorenavedeni opis kao polaznu tačku, razvoj istraživanja u oblasti visokog obrazovanja u Americi i Evropi može biti sumiran na sledeći način. U Sjedinjenim Državama osnova naučnog polja je u istraživačkim aktivnostima pojedinih naučnika, obrazovanih u disciplinama kao što su političke nauke, sociologija, ekonomija i istorija. Dodatno, u šezdesetim godinama stvoreni su diplomski programi usmereni na obuku budućeg administrativnog osoblja unutar visokoobrazovnog sistema. Najviše ovih programa bili su deo obrazovnih fakulteta (*school of education*). Dok je većina programa bila stručno orijentisana sa ograničenim prostorom za istraživanja, u nekim slučajevima dogodila se strukturna integracija naučnika koji se bave visokim obrazovanjem i njihovih timova sa diplomskim programima ili školama. Trenutna situacija u Sjedinjenim Državama obeležena je postojanjem više od 150 diplomskih programa u oblasti visokog obrazovanja sa mnogo užih specijalizacija, i sa više od 15 000 studenata. Samo nekoliko ovih (manje od 10), ima i ozbiljnu istraživačku misiju, od kojih su najviše međunarodno orijentisani Univerzitet u Džordžiji, Berkli Univerzitet i Univerzitet u Mičigenu, u En Arboru.

U Evropi se od ranih sedamdesetih može uočiti potražnja za „nezavisnim studijama“ visokog obrazovanja. Ova potražnja je uglavnom dolazila od ministarstava obrazovanja i drugih državnih agencija, ali ne i od obrazovnih institucija. To je za rezultat imalo osnivanje istraživačkih timova u oblasti visokog obrazovanja u velikom broju zemalja, od kojih su neki bili snažno usmereni na obrazovne strategije i politike. Organizaciona osnova ovih grupa varira; nekada je reč o nezavisnim delovima univerziteta ili fakulteta, nekada su one državne, ali zakonski nezavisne, a nekada se sastoje od specijalnih timova za istraživanja visokog obrazovanja unutar opštijih istraživačkih centara, na primer, unutar oblasti obrazovnog istraživanja. Sve do skoro, u Evropi nisu razvijani diplomski programi u oblasti visokog obrazovanja. Tek je u poslednjih deset godina došlo do

osnivanja obrazovnih programa u nekoliko evropskih zemalja. Timovi za istraživanje visokog obrazovanja bili su uključeni u ove, kao i u nove strukture u oblasti obuke za stručni (administrativni) rad u visokom obrazovanju.

Legitimnost politike

Značajno pitanje o upravljanju visokim obrazovanjem i formulisanju politika tiče se legitimnosti modela upravljanja i postojećih politika. Grubo govoreći, ovaj legitimitet može poticati ili iz političko-ideoloških argumenata političara ili političke partije koja je na vlasti, ili u formi „naučnog dokaza“ nastalog istraživanjem. U velikom broju sektora, poput poljoprivrede, ribarstva, zdravstvenog osiguranja, postoji tradicionalno snažna veza između ministarstva odgovornog za sektor i istraživačkih struktura povezanih sa tim sektorom (Gornitzka, 2003). U ovim slučajevima državna ministarstva deluju kao snažan sektorski departman koji zastupa interese sektora o kojem je reč, između ostalog i stimulisanjem i delimičnim strukturisanjem stvaranja znanja koje je relevantno za politiku, i obezbeđivanjem visokog nivoa legitimiteta za politiku u tom sektoru snažnim oslanjanjem na znanje dobijeno od istraživačkih struktura.

S druge strane, postoje ministarstva koja na mnogo manje strukturisan način koriste znanje kao osnovu za postizanje legitimiteta politika. Uopšteno govoreći, obrazovanje spada u ovu drugu grupu, što implicira da je nivo finansiranja obrazovnih istraživanja relativno nizak, da postoji malo strukturisanih veza između ministarstava i obrazovnih istraživačkih struktura, i da ideologija i dalje igra relativno veliku ulogu u kreiranju novih politika. Ovo se takođe odnosi i na visokoobrazovne politike.

U nekim evropskim zemljama postavlja se pitanje o načinu na koji državna ministarstva obrazovanja vrše svoju ulogu sektorskih ministarstava / departmana. Zašto su ministarstva obrazovanja toliko nerado izvršavala svoje sektorske obaveze? Zašto se može tvrditi da se u visokom

obrazovanju, shvaćenom kao oblast politike, previše debatuje, a premalo istražuje (Maassen and Olsen, 2007)? Da li bi visokoobrazovne politike i obrazovna praksa u visokom obrazovanju postali bolji ako bi politika bila više zasnovana na naučnim dokazima i istraživanjima?

Rastući zahtevi za politikama zasnovanim na istraživanjima, nasuprot onim zasnovanim na ideologijama, dolaze u vreme kad je visoko obrazovanje postalo politički bitnije, ali i istovremeno manje posebno u Evropi. Povećan značaj je, između ostalog, rezultat formulisanja zajedničkih političkih agendi (Lisabon 2000) koje se bave budućom evropskom kompetitivnošću i socijalnom kohezijom i sve većeg političkog isticanja uloge istraživanja, obrazovanja i inovacija za socio-ekonomsku dobrobit evropskih društava. Ova rastuća politička usmerenost ka visokom obrazovanju podrazumeva da je više učesnika, kao što su ministarstva ekonomije i organizacije zaposlenih, postalo zainteresovano za funkcionisanje visokog obrazovanja. Ovo stvara pritisak na državna ministarstva (visokog) obrazovanja da usvoje poseban set institucionalnih aranžmana u odnosu na visoko obrazovanje i da uzmu u obzir i druge pristupe osim tradicionalnih kako bi modernizovali institucije visokog obrazovanja. Kao posledica toga, upravljanje i rukovođenje visokim obrazovanjem sve više i više podseća na proces upravljanja u drugim javnim sektorima. Drugim rečima, prostor za ministarstva (visokog) obrazovanja da institucijama visokog obrazovanja daju „poseban tretman upravljanja“ postaje sve manji.

U ovom „posebnom tretmanu upravljanja“ obično je postojao snažan naglasak na interesu samog obrazovnog sektora. Mnogo aktera, uključujući i predstavnike studenata, institucionalnih rukovodstava i menadžera, sindikata akademskog i administrativnog osoblja, obezbedili su da se u procesima kreiranja politike u oblasti visokog obrazovanja kao primarni referentni okvir uzme interes samog visokog obrazovanja, umesto „javnog interesa“. Kao što je navedeno, diskurs ekonomije znanja i prateće shvatanje univerziteta i škola kao primarnih društvenih „institucija

znanja“ prouzrokovali su sporu, ali konstantnu promenu usmerenja u visokoobrazovnim politikama od sektorskog ka javnom interesu. Takođe, i ministarstva obrazovanja moraju ozbiljno da prihvate zahteve za politikom zasnovanom na istraživanjima ako se politika tiče sektora koji zauzima ju sve značajniju poziciju u opštoj političkoj areni.

Istraživanje visokog obrazovanja i kreiranje politike – primer CHEPS-a

Holandija je zemlja u kojoj je Ministarstvo obrazovanja shvatilo svoju sektorsku odgovornost mnogo ozbiljnije nego što je to bio slučaj u većini drugih evropskih država. Ministarstvo je tradicionalno imalo poseban budžet za istraživanja visokog obrazovanja, sa pregledom relevantnih istraživačkih tema do kojih se došlo bliskom saradnjom sa ljudima iz visokoobrazovne prakse. Ove istraživačke teme stvaraju važan referentni okvir za pregovore o finansiranju istraživačkih projekata koji se vode između Ministarstva i posebnih istraživačkih grupa.

Sa određenim brojem istraživačkih grupa Ministarstvo ima strukturisan, dugotrajan odnos koji se tiče istraživačkog rada u jednoj ili više specifičnih oblasti. Jedna od ovih grupa je i Centar za istraživanja politike u visokom obrazovanju (*Center for Higher Education Policy Studies, CHEPS*) pri Univerzitetu u Tventeu. Razvoj CHEPS-a ilustruje način na koji je kreiranje politike na osnovu istraživanja u Holandiji deo duge visokoobrazovne tradicije.

Sredinom osamdesetih godina Ministarstvo obrazovanja priredilo je osnovni dokument o visokom obrazovanju pod nazivom „Visoko obrazovanje: autonomija i kvalitet“ (Maassen and van Vught, 1989). Kao deo procesa, Ministarstvo je saopštilo da je nezadovoljno nivoom dostupnog znanja koje bi se koristilo za stvaranje politike. Da bi se pozabavilo ovim problemom, Ministarstvo je pozvalo holandske univerzitete da konkurišu za osnivanje centra za istraživanje visokog obrazovanja. Šest univerziteta je odgovori-

lo na poziv, a odabran je predlog za formiranje centra za istraživanje visokoobrazovnih politika Univerziteta u Tventeu. CHEPS je započeo sa radom 1984. sa petogodišnjim finansiranjem od strane Ministarstva obrazovanja i od strane Univerziteta. CHEPS je osnovan kao nezavisan istraživački centar pri Univerzitetu u Tventeu, sa samostalnim rukovodstvom i strukturom radnih tela. Osnov za petogodišnji ugovor je bio istraživački program sa četiri disciplinarna aspekta, ekonomijom visokog obrazovanja, pedagogijom, sociologijom visokog obrazovanja i analizom visokoobrazovne politike. Za svaki od ovih aspekata zaposlen je po jedan istraživač, od kojih je troje bilo mlađe od 30 godina. Dodatno, još dva istraživača bila su angažovana u sprovođenju dva projekta evaluacije politike za Ministarstvo. Sa profesorom iz istraživanja politike u visokom obrazovanju, koji je bio i direktor centra od 1986, CHEPS se iz male grupe na Univerzitetu u Tventeu razvio u nacionalni istraživački centar tokom prvog petogodišnjeg perioda. Zbog njegove uspešnosti, Ministarstvo nije smatralo neophodnim da potpiše još jedan petogodišnji ugovor sa CHEPS-om, i umesto toga je sklopljen otvoreniji sporazum koji je uključivao garantovano godišnje finansiranje istraživanja po ugovoru, ponovo na period od pet godina. Teme za istraživanja po ugovoru su bile određivane kroz godišnje dogovore. Jedan od dogovorenih projekata koji je započeo u tom periodu i koji traje do danas je takozvani CHEPS monitor², koji je postao središnji element u međunarodnim komparativnim analizama politike Ministarstva. Kao dodatak ovom dogovoru sa Ministarstvom, treba navesti da je CHEPS svake godine dobijao osnovna finansijska sredstva za istraživanja od Univerziteta u Tventeu. Ovaj grant je omogućavao, između ostalog, da značajan broj CHEPS osoba završi svoje doktorske studije.

Do sredine devedesetih CHEPS se razvio u međunarodni istraživački centar, a i Ministarstvo i Univerzitet su se složili da je CHEPS dovoljno snažan da funkcioniše bez garantovanog minimalnog prihoda od Ministarstva. Univerzi-

2 Videti www.utwente.nl/cheps.

tet je nastavio da pomaže CHEPS osnovnim grantom za istraživanja, ali u nižem iznosu nego u periodu između 1990–1995. Nakon 1995. CHEPS je nastavio svoj rast, nacionalno, a naročito na međunarodnom nivou. CHEPS je razvio tela za obrazovanje, obuku i savetovanja, kao i doktorske programe. U okviru Univerziteta u Tventeu, CHEPS je bio integrisan u Fakultet za javnu administraciju i javne politike. Ovo je značilo da je CHEPS morao da pregovara o svom osnovnom finansiranju sa fakultetskim rukovodstvom umesto sa centralnom administracijom na Univerzitetu. CHEPS trenutno ima 20 članova akademskog osoblja, od kojih 10 imaju doktorate.

Tokom skoro 25 godina postojanja CHEPS je uradio veliki broj projekata za Holandsko ministarstvo obrazovanja. Iako je teško izmeriti tačne efekte ovih projekata, može se reći da je mnogo projekata imalo direktan uticaj na državnu politiku u oblasti visokog obrazovanja, u smislu da su istraživanja doprinela legitimnosti pojedinih strateških predloga. Pored već pomenutog Monitor projekta, primer koji to ilustruje je projekat evaluacije dvociklične strukture za studije inžinjerstva na tehničkim univerzitetima u Holandiji. Rezultati ovog projekta su uspešno korišćeni kao ključan argument kada je Ministar predložio strukturalno produženje prvostepenih studija u svim tehničkim oblastima sa 4 na 5 godina.

Zaključak

Iako je nemoguće tvrditi da istraživanje visokog obrazovanja vodi boljem funkcionisanju visokoobrazovnih institucija, možemo reći da kvalitetna istraživanja, relevantna za obrazovne politike vode ka legitimnijim i učinkovitijim politikama. Potreba za takvim istraživanjima raste u Evropi, a to stvara nove izazove za sve uključene aktere.

Za istraživače to znači da oni moraju ispuniti očekivanja i održati, ako ne i unaprediti, nivo svojih istraživačkih aktivnosti, ako žele da opravdaju svoju ulogu u formulisa-

nju obrazovnih politika. Jedna od posledica relativnog uspeha i kontinuiteta centara za istraživanja visokog obrazovanja u Evropi je da postepeno slabi njihova veza sa naučnicima koji se bave opštijim temama. Da bi se povećao (akademski) kvalitet istraživanja visokog obrazovanja, saradnja sa naučnicima opštijeg profila mora da bude strukturisanija. Ovo bi trebalo ostvariti u okviru dugoročnih istraživačkih programa koji su bar delimično finansirani od istraživačkih agencija (državnih i evropskih). Takođe, obuku novih generacija istraživača visokog obrazovanja treba vršiti putem zajedničkih međunarodnih doktorskih programa, na primer, u okviru Erasmus Mundus programa.

Izazov za ministarstva obrazovanja je da ozbiljnije prihvate svoju sektorsku odgovornost razvijanjem strukturalnih odnosa sa jednom ili više nacionalnih istraživačkih grupa. Ovo takođe podrazumeva da se od ministarstava može očekivati da operacionalizuju stanovišta da se visokoobrazovne politike stvaraju na osnovu empirijskih podataka i istraživanja. Koja vrsta podataka je potrebna? Kako će osoblje ministarstva učestvovati u formulisanju istraživačkih problema; i kako će ministarstvo koristiti dobijeno znanje, između ostalog, i za maksimiziranje legitimiteta obrazovnih politika (Gornitzka, 2003)?

Konačno, izazov za institucije visokog obrazovanje je dvostruk. Prvo, institucije bi trebalo da odlučno zahtevaju formulisanje obrazovnih politika na osnovu istraživanja i podataka, i da doprinesu osnivanju istraživačkih centara za visoko obrazovanje na nacionalnom nivou. Drugo, imajući u vidu citat sa početka ovoga rada, predstavnici institucija u nacionalnim (i evropskim) procesima stvaranja politike mogu da unaprede kvalitet visokoobrazovnih politika ako budu prihvatili prednost sistemskog školovanja u visokom obrazovanju u odnosu na iskustva ljudi iz prakse.

Ono što je bitno da imamo u vidu jeste to da argument koji smo ovde izneli ne podrazumeva izgovor za integrisanje istraživačke i političke prakse. U ovom smislu, razvoj politike koja je u većoj meri zasnovana na istraživanjima i podacima je jedino moguć i relevantan ako su istraživanja

usmerena ka politikama odvojena od trenutnih političkih zbivanja.

Literatura

- Becher, R. A. (1992). Disciplinary perspectives on higher education. In: B. R. Clark and G. Neave (eds.), *The Encyclopaedia of Higher Education*. Oxford: Pergamon Press, pp. 1763–1776.
- Gornitzka, Å. (2003). *Science, Clients, and the State. A study of the scientific knowledge production and use*. Enschede: CHEPS/University of Twente.
- Maassen, P. (2000). Higher Education Research: The Hourglass Structure and its Implications. In: U. Teichler and J. Sadlak (eds.), *Higher Education Research. Its Relationship to Policy and Practice*. Oxford: Pergamon, pp. 59–68.
- Maassen, P. and J. P. Olsen (eds.) (2007), *University Dynamics and European Integration*. Dordrecht: Springer.
- Maassen, P. and F. van Vught (eds.) (1989). *Dutch Higher Education in Transition. Policy Issues in Higher Education in the Netherlands*. Culemborg: LEMMA.
- Peterson, M. W. (1986). Critical choices: From Adolescence to maturity in higher education research. *The Review of Higher Education*, vol. 10, pp. 143–150.
- Teichler, U. (2000). The Relationships between Higher Education Research and Higher Education Policy and Practice: The Researchers' Perspective. In: U. Teichler and J. Sadlak (eds.), *Higher Education Research. Its Relationship to Policy and Practice*. Oxford: Pergamon, pp. 3–37.

Nataša PANTIĆ

Centar za obrazovne politike, Beograd

Šta je istraživanje obrazovanja i čemu ono služi

S ciljem da postavi okvir za diskusiju o statusu istraživanja obrazovanja u Srbiji danas, ovaj rad pruža opšti pregled različitih značenja koja se pripisuju „obrazovnim istraživanjima“. Različita razumevanja istraživanja obrazovanja i njegovih ciljeva predstavljena su u istorijskoj perspektivi i u odnosu prema drugim relevantnim disciplinama. Neka pitanja o prirodi i efektima istraživanja obrazovanja danas navedena su u pregledu najčešćih klasifikacija saveremenih istraživanja obrazovanja i u obrazovanju. Na kraju, predstavljene su neke informacije o statusu istraživanja obrazovanja u Srbiji kako bi se podstakla diskusija.

Istraživanja obrazovanja: diskusija

Pojam „istraživanje obrazovanja“, poput samog obrazovanja, bio je definisan na mnogo protivrečnih načina. Definicija se menjala kroz vreme sa promenama razumevanja prirode i ciljeva i, takođe, sa promenom uticaja drugih oblasti kakve su psihologija, antropologija i sociologija. Do danas nije ustanovljena univerzalno prihvaćena definicija istraživanja obrazovanja. Duga lista značenja koja mu se pripisuju može se pronaći u literaturi (Gajendra and Kunka, 1999). Ovde ćemo izdvojiti nekoliko definicija koje mogu odslikati osnovne tačke suprotstavljanja:

„Aktivnost usmerena ka razvoju organizovanog korpusa naučnog znanja o događajima koji se tiču nastavnika“

(Travers, 1978).

Travers vidi istraživanje obrazovanja kao aktivnost s ciljem uopštavanja ponašanja koje bi omogućilo predviđanje i kontrolu događaja u obrazovnom kontekstu. Istraživanja obrazovanja shvaćena na ovaj način su esencijalno psihološka istraživanja koja se tiču procesa podučavanja i učenja. Oponenti ovog pristupa naglašavaju da istraživanja obrazovanja neizbežno postoje u području društvenih nauka zbog prirode samog obrazovnog procesa. Za njih, istraživanja obrazovanja tiču se primene metoda pozajmljenih iz društvenih nauka u obrazovnom kontekstu:

„Kada se naučni metod primenjuje na istraživanje obrazovnih pitanja, istraživanje obrazovanja je rezultat“

(Ary, Jacobs and Razavieh, 1985).

Druge definicije pomeraju granice čak i dalje i dovode u pitanje pretpostavku da istraživanje obrazovanja koristi samo metode psihologije i društvenih nauka. Peters i Vajt (Peters and White) definišu ga kao:

„Sistematsko i kontinuirano istraživanje koje izvode ljudi koji su upućeni u neki vid razmišljanja kako bi odgovorili na specifičnu vrstu pitanja“.

Oni koji podržavaju ovo šire gledište o istraživanju obrazovanja ukazuju da celovito sagledavanje obrazovnih pitanja mora da prepozna moralne osnove obrazovne prakse i celishodnost istraživanja obrazovanja, kao i moralne vrednosti onih koji ih sprovode (Nixon and Carr, 2003).

Definiciju koja naglašava važnost praktične vrednosti istraživanja obrazovanja pružio je pre nekog vremena Stenhaus (Stenhouse, 1984):

„Sistematska aktivnost s ciljem stvaranja znanja... koje je relevantno za unapređenje efektivnosti obrazovanja“ i „sistematska aktivnost koja se javno predstavi“.

Značajno je primetiti uvođenje „publike“ kojoj rezultate istraživanja obrazovanja treba predstaviti jer se oni i upotrebljavaju. „Korisnost“ i „relevantnost“ onima koji

rade u obrazovanju postalo je distinktivna karakteristika znanja koje donose istraživanja obrazovanja, ali ne bez rasprave o epistemologiji i moralnim ciljevima „korisnosti“ i „relevantnosti“ (Nixon and Carr, 2003).

Očito, odgovor na pitanje o tome šta je istraživanje obrazovanja ili šta bi trebalo da bude može se tražiti samo u odnosu na njegovu svrhu: korisno za šta? i relevantno za šta? Ne iznenađuje da je na ova pitanja odgovarano različito u različitim vremenima i okolnostima, kojima se vraćam u kratkom istorijskom pregledu.

Istorijski pregled

Ovaj pregled, svakako, nije sveobuhvatan izveštaj o svim tačkama razvoja istraživanja obrazovanja. On je pre namenjen da pruži kratak pregled porekla i evolucije u istorijskim uslovima koji su doprineli današnjem pozicioniranju.

Grci

Zanimanje za obrazovna pitanja vodi poreklo iz stare Grčke IX veka p.n.e. Kada su se otvorila fundamentalna politička pitanja o trenutnoj i budućoj formi atinskog društva, ona su odmah postala nerazdvojna od praktičnih obrazovnih pitanja o tome šta bi trebalo podučavati i učiti. Prvo sistematsko izučavanje obrazovanja je Platonova „Država“ koja je i danas najpoznatija knjiga o obrazovanju ikada napisana. Značaj Platonovog rada je u ostvarivanju jednostavne ali postojane i trajne istine o obrazovnom istraživanju: ono pretpostavlja viziju „dobrog društva“ i obuhvata artikulaciju društvenih, političkih i ekonomskih uloga za koje pojedince treba obrazovati da ih ispune kako bi se ostvarila i održavala vizija „dobrog društva“ (Nixon and Carr, 2003).

Neki su, možda ispravno, tvrdili da su klasični ciljevi obrazovanja u staroj Grčkoj ili Rimu, ili tokom renesanse,

mного superiorniji od naših: „oni su kod studenata stvarali otvorenost prema saznavanju i uživanju u životu i odgovornost prema društvu... u najboljem, stizali su do nečega čemu naš trenutni sistem ni iz daleka ne stigne: celovitom ljudskom biću“ (Fowles, 1993).

Međutim, pre XVIII veka ove mogućnosti bile su otvorene samo za sretnu manjinu. Sa idealima prosvetiteljstva, začetim građanskom hrabrošću Voltera i Rusoa, obrazovanje je postalo centralni deo prava svakog pojedinca na pristojan život. Širenje obrazovanja je, naravno, pitanje od značaja kada je reč o ciljevima obrazovanja u naše vreme.

Masovno obrazovanje – period merenja

Svetska ekspanzija i širenje masovnog školstva u XIX i na početku XX veka stvorilo je potrebu da se unapredi efikasnost obrazovanja. Ubrzo je bilo shvaćeno da takva poboljšanja mogu biti stvorena sistematskim izučavanjem učenika i nastavnika. Značajna odlika ovog perioda bio je naglasak na merenjima i testiranju. Neki autori ističu kao formalni početak istraživanja obrazovanja otvaranje prve laboratorije u Lajpcigu 1879 (Gajendra and Kunka, 1999). Zaista, ovim periodom dominiraju eksperimentalna istraživanja i upotreba kvantitativnih metoda inspirisanih čuvenim Torndajkovim sloganom: „Šta god uopšte postoji, postoji u nekoj količini“ i Galtonovim pojmom statističkih korelacija (Gajendra and Kunka, 1999). Vodeći princip istraživanja „kada god možete – izmerite“ kasnije je pogrešno interpretiran kao „ukoliko ne možete da izmerite – ignorišite“ (Nisbet, 2005).

U isto vreme, politička klima veka utilitarnog razmišljanja ubrzo je postavila pitanje „vrednosti novca“ kao centralni „problem“ javnog obrazovanja: kako naterati sve veći broj škola koje finansira država da budu odgovorne za efektivnost svog rada? U Engleskoj je već 1858. godine vlada postavila komisiju¹ da istraži „trenutno stanje javnog

1 Njukastl komisija.

obrazovanja u Engleskoj i razmotri mere potrebne za širenje dobrog i jeftinog osnovnog obrazovanja“ (Nixon and Carr, 2003: 9). Ovo je prvi put u istoriji istraživanja obrazovanja da je vlada zatražila ekstenzivna istraživanja koja bi obezbedila statističke podatke o adekvatnosti usluga osnovnog školstva u zemlji (ibid).

Pokušaji s kraja XIX veka da se uspostavi „nauka o obrazovanju“ koristeći ciljeve i metode prirodnih nauka značajno su doprineli našem razumevanju prirode i namene istraživanja obrazovanja. Dve centralne pretpostavke su: a) istraživanje obrazovanja je grana primenjenih socijalnih istraživanja i b) ono daje „otkrića“ putem sistematskog prikupljanja i analize faktografskih podataka (Nixon and Carr, 2003: 10). Drugi značaj ovog perioda je da je stvorio zanimanje za obrazovne sisteme i procese drugih zemalja (Novoa and Yariv-Mashal, 2003).

Dvadeseti vek – period disciplina

Eksperimentalna istraživanja poreklom iz Nemačke kasnog XIX veka su inicijalno viđena kao psihološka istraživanja učenja. Doprinos ove akademske aktivnosti politikama i praksi je bio suštinski teoretski i na duže staze. Čak i kada je primena istraživanja postala priznata u prvoj polovini XX veka smatralo se da je reč o radu stručnjaka i specijalista koji bi trebalo da koriste nastavnici i administracija (Nisbet, 2005). Istraživanja obrazovanja tog vremena primarno su se bavila analizom onoga što se dešava u učionicama.

Na raskršću vekova interesovanje za „ono izvan učionice“ otvorilo je socio-kulturne perspektive koje dominiraju u literaturi prve polovine XX veka. Smatralo se da su sile i faktori izvan škole važniji od onoga što se u njoj dešava (Kandel, prema Vrossley, 2000: 322). Vremenom, značaj studija „izvan kutije“ školstva čiji su pioniri bili istraživači komparativnog pristupa postao je šire priznat u mejnstrim obrazovnim istraživanjima (Crossley, 2000).

Prihvatanje obrazovnih istraživanja kao discipline za sebe u pedesetim i šezdesetim dovelo je do jačeg partnerstva politika i prakse i do većeg finansiranja. U Britaniji, na primer, fondovi za istraživanje obrazovanja umnožili su se desetostruko između 1964. i 1969. U SAD najveće investicije u istraživanja raspodeljene su na bavljenje problemom socijalne nejednakosti sa izdvajanjima koja su se duplirala svake godine od 1964. do 1967 (Nisbet, 2005). Naravno, povećanje finansiranja pratilo je povećanje uticaja onih koji su ih naručivali na istraživački dizajn. U najvećem delu rezultati istraživanja korišćeni su da ojačaju argumente za preporuke koje su već bile sačinjene – što je problem koji će se dublje analizirati na ovoj konferenciji.

Upravo tokom ovih godina istraživanje obrazovanja počelo je da izlazi iz senke disciplina koje su dale svoj doprinos, psihologije i sociologije, i da razvija sopstvene konceptualne okvire. Od sedamdesetih istraživači su tvrdili da kvalitativne studije koje detaljno istražuju određena pitanja sa relativno malim brojevima više odgovaraju obrazovanju. Dve povezane inovacije uvedene u to vreme bile su akciono istraživanje i pokret nastavnika istraživača, obe s fokusom na obrazovne probleme koji izrastaju iz prakse (Nisbet, 2005).

Ne bi smeli da ne spomenemo u ovom pregledu da bi postmodernisti i poststrukturalisti tvrdili da su celokupna ideja istraživanja i proces stvaranja znanja naivni (Gajendra and Kunka, 1999). Svo znanje je socijalni konstrukt prethodnih generacija i zadatak istraživanja je da ga „dekonstruiše“ putem „analize diskursa“ (Nisbet, 2005). Međutim, razmatranje pojedinosti ovog pogleda nadilazi okvire ovog rada. One koji žele da nastave u ovom smeru može zanimati pisanje Griffitsa (Griffiths, 1995). Takođe, mogu se ponovo vratiti Platonu koji nam je davno rekao da obrazovanje ne može biti istraživano kao nešto „izvan“ društva (Nixon and Carr, 2003).

Tokom XX veka na istraživanje obrazovanja uticala je epoha donekle arbitrarne podele između akademskih disciplina – psihologije, filozofije i istorije „obrazovanja“ (Nixon and Carr, 2003). U stvari, istraživanje obrazovanja

nastaje iz interesovanja istraživača iz drugih „etabliranih“ disciplina, koji se, s vremena na vreme, okrenu obrazovanju kao lokusu istorijskih, psiholoških, filozofskih i socioloških problema (Gajendra and Kunka, 1999).

Istraživanje obrazovanja i druge discipline

Od XVII veka mnoge nove discipline počele su da se odvajaju od tradicije praktične filozofije i da jačaju sopstveni status autonomnih nauka (Nixon and Carr, 2003). Terborn (Terborn, prema Novoa and Yaric-Mashal, 2003: 275) poredi discipline i nacionalne države:

„Discipline su, u svom malom svetu, prilično slične nacionalnim državama, jer su njihovo vreme, obim, granice i karakter, naravno, uslovljeni vremenom. Obe organizacije imaju tendenciju da stvaraju svoje osnivačke i istorijske mitove. Obe žele da potvrde svoju suverenost nad određenom teritorijom. Obe vode ratove oko granica i otcepljenja. Obe imaju razvijene mehanizme i procedure za proizvodnju identiteta i lojalnosti, i obe su takođe izvajane ili premošćene prekograničnim identitetima i lojalnostima“.

Značaj navedenih disciplina za istraživanja obrazovanja je bespogovoran. Doprinos psihologa poput Skinera i Pijažea obrazovnom istraživanju i praksi je ogroman i dobro poznat. Tajlerov model razvoja kurikuluma na osnovu ishoda učenja, prvi put elaboriran 1934, snažno je uticao na moderna istraživanja kurikuluma. Sociologija obrazovanja se tokom većeg dela dvadesetog veka sastojala iz istraživanja principa „teorije reprodukcije“ u oblastima rase i roda u obrazovanju. Nivoi moralnog razvoja u Kolbergovoj teoriji su izvedeni iz filozofije (Bridges, 1997).

Ipak, i dalje se smatra da su istraživanja obrazovanja nedovoljno razvijena da utiču na kompleksna pitanja u vezi sa modernim obrazovanjem. Ovo je delimično zbog istrajne podele između disciplina unutar obrazovanja i povezanih problema metodoloških ograničenja zbog uskog izvora pri-

stupa i tehnika unutar ovih disciplina. Štaviše, ove podele često prate i opterećuju kontroverzije i ponekad žučne podele među naučnicima ili čak između relevantnih odseka univerziteta. Međutim, značaj „prevazilaženja granica unutar disciplina“ i saradnja među istraživačima i institucijama je sve više priznata (Bridges, 1997).

Danas moderna istraživanja u oblasti društvenih nauka sve više brišu granice između disciplina i verovatno je da će istraživači morati da razumeju jezik i tehnike izvan svojih disciplina. Sa ovim smerom, većina istraživanja obrazovanja danas, čini se, predstavlja pokušaj da se uvede multidisciplinarni pristup rešavanju obrazovnih problema. Ovaj proces je potpomognut razvojem sofisticiranih obrazovnih tehnologija i statističkih tehnika koje doprinose rafiniranju i klasifikaciji metodoloških pitanja u obrazovnim istraživanjima. Verovatno je da će interdisciplinarnе studije nastaviti da imaju važnu ulogu u istraživanju u budućnosti (Gajendra and Kunka, 1999).

Dodatno, tvrdi se da istraživanje obrazovanja nije „samo istraživanje obrazovanja nego i istraživanje u cilju obrazovanja (Nixon and Carr). Ovo implicira da se bavi ne samo metodom već i obrazovnim obrazloženjima usađenim u konceptualizaciju istraživačkih problema.

Klasifikacija istraživanja obrazovanja

U literaturi se mogu pronaći mnogobrojne klasifikacije istraživanja obrazovanja. Navešćemo nekoliko najčešćih strategija koje navode Gajendra i Kunka (Gajendra and Kunka, 1999):

Klasifikacija u odnosu na discipline (na primer, psihološka, filozofska, sociološka) već je razmatrana.

Klasifikacija na kvantitativna i kvalitativna istraživanja prema tipu podataka i metodu već je spomenuta. Pre su postojale snažne razlike između proponenata kvantitativnih teorija i politika zasnovanih na podacima i onih koji su tvrdili da su dubinske kvalitativne studije primerenije zbog

kompleksne uslovljenosti obrazovnih problema u odnosu na određeni kontekst. Ovaj jaz je, čini se, premošćen. Danas, većina istraživača se slaže da su u obrazovnim istraživanjima potrebni i statistička analiza kvantitativnih podataka i „refleksivni“ ili „razotkrivajući“ uvidi koje samo kvalitativni podaci mogu obezbediti. Najprimerenija metodologija i procedure prikupljanja podataka razmatraju se i koriste u zavisnosti od samog istraživanja. Ovoj važnoj odlici biće posvećena veća pažnja tokom konferencije.

Jedna veoma važna klasifikacija istraživanja obrazovanja jeste ona prema nameni. Razlika se pravi između „osnovnih“ i „primenjenih“ istraživanja. Osnovna istraživanja, ponekad nazivana i „čista“ ili „akademska“, imaju za cilj povećanje saznanja u datoj oblasti bez obzira da li ono jeste ili nije odmah primenjivo. Primenjena istraživanja stvaraju se zarad neposredne praktične aplikacije, odnosno kako bi rešila određene probleme ili ponudila informacije koje se odmah mogu koristiti. Naravno, u mnogo istraživanja ova distinkcija može biti zamagljena ili čak nekompletna. Osnovna istraživanja mogu dovesti do značajnih saznanja koja će se kasnije koristiti. Istraživanje osmišljeno da reši neposredni praktični problem može istovremeno dati doprinos znanju, iako mu to nije glavni cilj.

Među nastavnicima vodila se aktivna debata o tome koja je vrsta istraživanja vrednija. Oni koji smatraju da su osnovna istraživanja važnija ukazuju na potrebu za otvaranjem mogućnosti za istraživanje „granica neba“ koja može dovesti u pitanje fundamentalne pretpostavke ili „aksio-me“ u nauci. Takvo istraživanje ne bi smelo da bude ograničeno neposrednim praktičnim pitanjima. Proponenti istraživanja koje je u većoj meri primenjeno naglašavaju da potvrda teorijâ obrazovanja mora biti zasnovana u praksi i da bi istraživači obrazovanja trebalo za cilj da imaju mnogo direktniju korist kreatora politika i ljudi iz prakse, posebno ukoliko dobijaju javna sredstva. Postoje i gledišta da ova dva tipa istraživanja moraju da koegzistiraju jer, ukoliko se tretiraju kao inkompatibilna, akademsko postaje marginalno a primenjeno površno (Nisbet, 2005).

Bavljenje pitanjem smanjenja razlike između istraživanja obrazovanja i prakse nedavno je uvelo tip primenjenog istraživanja koje se naziva „akciono“ istraživanje. U ovoj vrsti, istraživač je ujedno neko iz prakse, odnosno osoba na koju utiču rezultati. Razlozi za ovo su, prvo, strategija čiji je cilj promena ponašanja ljudi iz prakse jeste da se oni uključe u istraživanje problema koji se njih tiču, i, zatim, odnos teorije i prakse je uzajamno povratan proces. Istraživački projekti ljudi iz prakse su obično mali, lokalni i neposredno usredsređeni na praksu.

Postoje i druge klasifikacije i podklasifikacije istraživanja obrazovanja. Na primer, prema specifičnoj funkciji koje određeno istraživanje ima: da pruži odgovore na pitanja, da evaluira i definiše politike, itd. Evaluativno istraživanje može biti razvojno (na primer, proces razvijanja kurikuluma ili programa), formativno (efekti promene različitih komponenata programa) ili sumirajuće (evaluacija ukupnih efekata programa).

Druga forma primenjenih istraživanja koju, čini se, zagovaraju, mnogi nastavnici danas zove se istraživanje „orijentisano na potrošače“. Ono se bavi onim vrstama podataka koji su važni potrošačima (nastavnicima, drugim istraživačima, zaposlenima, roditeljima, kreatorima politika, široj javnosti koja je zainteresovana za obrazovna pitanja i medijima). Mnogi istraživači obrazovanja su prihvatili da, u principu, danas istraživačke podatke treba učiniti dostupnim široj javnosti (potencijalni potrošači) zarad unapređenja obrazovne prakse i zarad dobrobiti društva.

Zaista, pojmovi akcionog, evaluativnog i primenjenog istraživanja su odigrali važnu ulogu u većem prihvatanju rezultata istraživanja obrazovanja među ljudima u praksi nego što je to bilo pre nekih trideset godina. Međutim, jaz između istraživanja i prakse je i dalje dubok (Gajendra and Kunka, 1999).

U isto vreme, raste interesovanje za obrazovanjem kao moćnim generatorom još obrazovanije radne snage u ekonomijama znanja, u prevenciji konflikata, inkluziji manjina, razvoju građanskog vaspitanja itd. Ovo je delimična

pohvala za obrazovanje koje je spremno viđeno kao izvor napretka u nekim ključnim egzistencijalnim problemima većine društava, uključujući Srbiju, jer su stvarni istraživački rezultati efikasnosti obrazovanja u ostvarivanju ovih ciljeva veoma ograničeni. Naravno, institucionalno obrazovanje je i dalje *jedno od* uticajnih životnih iskustava pojedinca, ali to je veoma važno iskustvo i zato zaslužuje veliki broj istraživanja ovih problema i načinâ na koje obrazovanje može stvarno doprineti ublažavanju. U stvari, prenelašene tvrdnje o mogućnostima obrazovanja koje nemaju adekvatnu potvrdu čine medvedu uslugu obrazovanju i istraživanju obrazovanja.

Jedna od slabosti istraživanja obrazovanja koja se ogleđa u odgovaranju na kompleksne ambiciozne zahteve pronađena je u ograničenjima koja su imanentna podeli disciplina koja je već pomenuta. Drugi problem je način na koji su celokupna istraživanja društvenih nauka percipirana kao obično inferiorna u poređenju sa prirodnim naukama. Teško je promeniti stavove javnosti, uverenja, vrednosti i tradiciju u svetlu novih rezultata društvenih istraživanja. Ovo se, međutim, menja i na mnogo mesta promenu prati veće finansiranje istraživanja obrazovanja (Gajendra and Kunka). Na kraju, otvoreno je i pitanje do koje mere su relevantne odluke vlada zaista zasnovane na istraživačkim nalazima, što će biti razmatrano na sledećoj tematskoj sesiji konferencije.

Istraživanje obrazovanja u Srbiji

Danas je Srbija jedna od samo nekoliko zemalja u regionu koje ne nude obrazovne nauke na univerzitetima (ni na fakultetskom ni na departmanskome nivou, a kamoli unutar interdisciplinarne jedinice na univerzitetiskome nivou). Dodatno, univerzitetisko istraživanje obrazovanja deli istu sudbinu marginalizacije istraživanja na univerzitetima koji su tradicionalno shvaćeni kao obrazovne institucije. Ovo, naravno, ne znači da se obrazovanje uopšte ne studira i ne istražuje u okviru mnogih drugih „etabliranih“ disciplina ka-

kve su pedagogija, psihologija, sociologija i antropologija. Štaviše, javlja se klica „akcionog“ istraživanja u mnogobrojnim inicijativama koje mahom pokreću nevladine i međunarodne organizacije u Srbiji. U nedavno izvedenom istraživanju među nastavnicima u Srbiji (Kovács-Cerović, u Zgaga, 2006), 39,3% ispitanika kaže da bi bili zainteresovani da nastave master i 7,4% doktorske studije u svojoj oblasti. U Srbiji to mogu ostvariti ako se opredele za specijalizaciju u okviru predmeta koji predaju ili za jednu od navedenih etabliranih disciplina. U nekoliko proteklih godina oni imaju mogućnost da specijaliziraju menadžment obrazovanja. Međutim, ne postoji mogućnost nastavka studija u velikom broju važnih oblasti kakve su obrazovne politike, ekonomija obrazovanja, filozofija obrazovanja, komparativno obrazovanje, učenje tokom celog života ili visoko obrazovanje. Na kraju, veliki broj prijava koje su stigle za ovaj seminar potvrđuju ne samo postojanje interesovanja već i informisano razumevanje potrebe za ponovnim uspostavljanjem i jačanjem statusa istraživanja obrazovanja u Srbiji.

Zahvalnost: Želela bih da se zahvalim svojoj mentorki i prijateljici, predanoj edukatorki Alison Klos (Alison Klos), na vrednim komentarima ovog rada.

Literatura

- Ary D., Jacobs, L. C. and Razavieh, A. (1985). *Introduction to Research in Education*, 3rd edition. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Bridges, D. (1997). Philosophy and Educational Research: a reconsideration of epistemological boundaries, *Cambridge Journal of Education*, 27, 2, pp. 177–189.
- Crossley, M. (2000). Bridging Cultures and Traditions in Reconceptualisation of Comparative and International Education in *Comparative Education*, 36, 3, pp. 3, 19–332.
- Fowles, J. (1993). *The Aristos*, London: Picador.
- Gajendra, K. V. and Kunka, M. (1999). *Researching Education: Perspectives and Techniques*. London: Falmer Press.

- Griffiths, M. (1995). Making a difference: Feminism, post-modernism and the methodology of educational research, *British Educational Research Journal*, 21, 2.
- Kovács-Cerović, T. (2006). National Report – Serbia, in: P. Zgaga (ed.) *The Prospects of Teacher Education in South-east Europe*. Ljubljana: Centre for Educational Policy Studies, University of Ljubljana.
- Nisbet, J. (2005) What is educational research? Changing perspectives through the 20th century, *Research Papers in Education*, 20, 1.
- Nixon, J. and Carr, W. (eds.) (2003). *The Moral Foundations of Educational Research: Knowledge, Inquiry and Values*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Novoa, A. and Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative Research in Education: a mode of governance or historical journey?, *Comparative Education*, 39, 4, pp. 423–438.
- Peters, R. S. and White J. P. (1969). The Philosopher's contribution to educational research, *Educational Philosophy and Theory*, 1, pp. 1–15.
- Stenhouse, L. (1984). Evaluating curriculum evaluation in Adelman, C. (ed.) *The Problems and Ethics of Educational Evaluation*. London: Croom Helm.
- Travers, R. M. W. (1978). *An Introduction to educational Research*, 4th edition, New York: Macmillan.

Dodatna literatura

- Anderson, G. (1990). *Fundamentals of Educational Research*. London: Falmer Press.
- Corey, S. M. (1953). *Action Research to Improve School Practices*. New York: Bureau of Publications, Teachers' College, Columbia University.
- Stenhouse, L. (1970). What counts as educational research? In *British journal of educational studies* 29, pp. 103–114.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Walton, J. and Keutha, J. L. (eds.) (1963). *The Discipline of Education*. Madison: The University of Wisconsin Press.

Barbara M. KEM

INCHER-Kassel, Univerzitet u Kaselu

Veze između istraživanja obrazovanja i formulisanja obrazovnih politika

Uvod

Jan Sadlak i Urlih Tajhler (iz CEPES-a) su 2000. godine objavili knjigu koja se iz različitih perspektiva bavi odnosom između istraživanja visokog obrazovanja i politikom i praksom u toj oblasti. Ja je i dalje smatram veoma korisnim izvorom za našu današnju diskusiju i moja prezentacija će biti rezime nekih ključnih teza iz te knjige. Moja polazna pozicija je da je kod istraživanja visokog obrazovanja, zbog predmeta istraživanja, problema kojim se bavi i interdisciplinarnosti, mnogo manje uočljiva podjela između istraživanja, politike i prakse, nego što je to slučaj u drugim naučnim oblastima. Ja ću, zbog toga, započeti sa istraživačkim gledištem o ovom problemu jer se sa njime najbolje mogu identifikovati. U drugom delu izlaganja biće predstavljene neke postojeće i potencijalne veze i odnosi između istraživanja visokog obrazovanja, politike u visokom obrazovanju i prakse. U trećem delu ću predstaviti neke ideje o tome kako se može kanalisati i pospešiti dijalog između ova tri aspekta, da bih na kraju ponudila i završne napomene.

Istraživačka perspektiva

U analizi odnosa istraživanja obrazovanja, politike i prakse iz istraživačke perspektive, Urlih Tajhler dolazi do ukupno devet zaključaka (Teichler, 2000: 20–32).

Prvi zaključak tiče se nejasnih granica između istraživanja visokog obrazovanja i visokoobrazovne prakse zbog činjenice da istraživanje visokog obrazovanja nije disciplina u kojoj se znanje prikuplja na sistematičan način i na osnovu utvrđenog epistemološkog jezgra ili osnove. Kreatori obrazovnih politika i oni koji prema tim politikama sprovode nastavni proces smatraju da su i oni stručnjaci u ovim oblastima zbog njihovog iskustva, sposobnosti da rešavaju praktične probleme i svakodnevnih promišljanja. Ovakva situacija dosta otežava komunikaciju između istraživača u visokoobrazovnoj sferi, s jedne strane, i kreatora obrazovnih politika i nastavnika, s druge strane.

Drugi zaključak je da istraživanje visokog obrazovanja ima prilično usku i ograničenu institucionalnu osnovu zbog nejasnoća u granicama naučne discipline i zbog činjenice da nastavnici često nisu previše uvereni da im je potrebno sistematsko sticanje znanja za njihovu profesionalnu aktivnost.

Treći zaključak tiče se činjenice da je istraživanje visokog obrazovanja veoma raznoliko a ne monolitno. Povezanost istraživanja sa obrazovnim politikama i praksom nije dugoročno stabilno, niti je ustanovljeno u više različitih sektora. Moja hipoteza bi bila da ovi odnosi variraju po stabilnosti i intenzitetu u odnosu na dominantne obrazovno-političke teme i reformske mere i zahvate. Sigurno je da se mogu uočiti neke teme koje su prisutne već neko duže vreme (npr. internacionalizacija, kvalitet, finansiranje i upravljanje), ali uglavnom možemo uočiti talase popularnosti tema za koje je u tom trenutku moguće obezbediti novac za istraživanje. Organizaciona šarolikost istraživanja visokog obrazovanja je stoga povezana sa njegovom tematskom raznolikošću.

Četvrti zaključak je da se klasifikacija istraživanja visokog obrazovanja vrši u odnosu na to uolikoj meri je istraživački rad povezan ili odvojen od obrazovne politike i prakse. Ova perspektiva je, naravno, povezana sa podelom na više teorijski ili više primenjen pristup istraživanju koje se sprovodi.

Peti zaključak proizlazi iz četvrtog: istraživači visokog obrazovanja su primetili neproduktivnu segmentaciju u kojoj akteri koji se bave obrazovnim politikama i obrazovnom praksom imaju običaj da uzimaju u obzir samo one istraživačke nalaze koje su sami naručili ili nad kojima su imali kontrolu.

Šesti zaključak je da je protok informacija između istraživača visokog obrazovanja, ali i između istraživača, kreatora obrazovnih politika i strategija i onih koji rade u praksi, često veoma ograničen. Ovo vodi ka problemima u teorijskom i metodološkom napretku, dostupno znanje je retko sakupljeno na sistematičan način i nastavnici i autori obrazovnih politika imaju problem da dođu do postojećih nalaza.

Sedmi zaključak zasnovan je na nalazima da (a) postoji ili veoma slaba ili nikakva povezanost između istraživanja visokog obrazovanja i prakse i (b) postoji rizik da će istraživanja visokog obrazovanja biti izolovana od disciplina koje su doprinele saznanjima i metodološkoj osnovi. Zbog toga su potrebne kontinuirane mere koje bi napravile kontrabalans ovakvim tendencijama.

Osmi zaključak je da se uslovi za istraživanja visokog obrazovanja menjaju nabolje. Postoji kvantitativni i kvalitativni porast, institucionalna osnova je unapređena, određeni broj master programa je pokrenut, a baza znanja sa-zreva.

Deveti zaključak je da, zbog poboljšanih uslova za istraživanja visokog obrazovanja, ukupan uticaj ovih istraživanja na obrazovnu praksu i politiku možemo oceniti sa umerenim optimizmom.

Postojeće i potencijalne veze

Američka istraživačica i autorka obrazovnih politika Ilej El-Kavas pokušala je da napravi procenu postojeće i potencijalne povezanosti istraživanja visokog obrazovanja, obrazovnih politika i prakse u Sjedinjenim Američkim Drža-

vama (El-Khawas, 2000). Njena početna pozicija je da su to tri odvojene sfere koje mogu ostati odvojene, ali i koje se mogu naći u različitim međusobnim odnosima. Pokušavajući da odredi moguće veze, El-Kavas se poziva na Džona Kingdona koji proces stvaranja određene politike objašnjava kao tri uglavnom nepovezana pravca aktivnosti:

- problemski pravac (istraživači i drugi stručnjaci sa informacijama o statusu problema),
- pravac politika (zastupnici i specijalisti koji analiziraju probleme i formulišu moguće alternative),
- politički pravac (zakonodavci i izabrani lideri, i pravila prema kojima oni rade).

Reforme politika nastaju kada se ova tri pravca ujedinje: „kada je problem prepoznat kao ozbiljan i kao onaj koji zahteva novo rešenje; kada stručna zajednica razvije finansijski i tehnički izvodljivo rešenje, i kada politički lideri uvide prednosti i prihvate predlog“ (El-Khawas, 2000: 40). Ono što El-Kavas tvrdi za Sjedinjene Države sigurno važi i za Evropu: „Opšti odnosi između istraživanja, politike i prakse u vezi sa visokim obrazovanjem... su udaljeni i prilično fragmentirani (...) Dominantan obrazac je da samo nekolicina istraživača blisko saraduje sa kreatorima politika, i da samo nekolicina istraživača saraduje sa nastavnicima oko pitanja institucionalnih promena“ (ibid, 41).

Situacija u Sjedinjenim Državama se razlikuje od evropske po tome što su rukovodstva institucija ustanovila sopstvena istraživačka tela za institucionalna istraživanja kako bi im obezbedila saznanja i informacije neophodne za donošenje strateških odluka. Ovaj tip istraživanja visokog obrazovanja su postepeno usvajali i evropski univerziteti. EAIR je najvažnija profesionalna organizacija u okviru koje se oni povezuju.

Sličnosti između Sjedinjenih Država i Evrope mogu se ponovo uočiti kada posmatramo istraživačke sposobnosti kreatora obrazovnih politika. Uobičajeno je da oni imaju članove svojih timova koji su sposobni da sprovedu brze

analize i prikupljanje podataka manjeg obima. Ponekad se angažuju i veće organizacije za sprovođenje analiza i studija većeg obima. Iako univerzitetski istraživači visokog obrazovanja pokušavaju da budu odvojeni od ovih tela i aktivnosti, i ovde uočavamo nejasna razgraničenja. Pritisak za pronalaženje drugih sredstava za istraživanja doveo je mnoge istraživače visokog obrazovanja u još žešću konkurenciju, koja takođe uključuje i naručena istraživanja. Dodatno, univerziteti od svojih tela za istraživanja visokog obrazovanja sve više zahtevaju da pružaju usluge koje spadaju u institucionalna istraživanja ili su im bliske. Zato se odvojenost tri sfere postepeno smanjuje. El-Kavas opisuje kakvu ulogu univerzitetski istraživači visokog obrazovanja mogu igrati u svakom od tri pravca koja je 1984. godine identifikovao Kingdon (ibid, 44f):

U problemskom pravcu „univerzitetski istraživači mogu doprineti da se (funkcija prosvete):

- definiše problem,
- pokaže da se situacija pogoršava,
- dokumentuju dugoročne tendencije u vezi sa problemom, ili
- kritikuju trenutni i prethodni pokušaji da se problem razreši“.

U pravcu politika univerzitetski istraživači mogu ponuditi (funkcija formulisanja politika):

- „statističke činjenice u vezi sa problemom,
- uvid u tehničku izvodljivost predložene alternative,
- identifikaciju odnosa između problema koji će uticati na opredeljenja politike, ili
- osvrt na neistražena pitanja i propuste u predlogu“.

U političkom pravcu univerzitetski istraživači mogu da (funkcija ubeđivanja):

- „ubede predstavnike vlasti da je problem prerastao u „krizu“ i da je akcija neophodna,

- pokažu da značajan deo društva podržava promenu,
- pokažu opseg uticaja koji bi predložena reforma imala na građane ili na važne društvene grupe“.

Kako bi se napravila bolja i bliža veza između obrazovnih istraživanja i politike, El-Kavas (El-Khawas, 2000: 45f) naglašava sledećih šest tačaka:

1. Pronaći najbolje vreme tokom rasprave o politikama kada bi se predstavili rezultati istraživanja;
2. Distribuirati nalaze istraživanja na ciljan način kako bi se uvećao broj učesnika u donošenju politike;
3. Uzeti u obzir probleme koji nastaju na mikronivou prilikom primene politike;
4. Proveriti praktičnu mogućnost stvorene alternative da reši problem;
5. Pokušati da se veći deo posla obavi u zajedničkim timovima istraživača, kreatora politika i nastavnika (Tajhlerov predlog);
6. Uključiti spoljašnje zainteresovane strane u identifikovanje pitanja kojima istraživači treba da se bave (Masenov predlog).

Podsticanje dijaloga

Postoji još jedan aspekt činjenice da se istraživači često žale da kreatori obrazovnih politika i oni koji sprovode nastavu ne uzimaju u obzir njihove nalaze u dovoljnoj meri, a to je primedba da istraživanja nisu dovoljno relevantna za potrebe nastavnika i političara i da odgovaraju na „zastarela pitanja“. Drugo predubedenje je da su univerzitetski istraživači visokog obrazovanja (i ne samo oni) sve svesniji da su sve manje cenjena osnovna istraživanja, vođena težnjom za znanjem, sa razumnim vremenskim okvirom i slobodnom agendom, zasnovana na promišljanjima i kritičkom mišljenju, dok su potrošački orijentisana kratkoročna istraživanja, koja nalikuju savetovanjima, sve uticajnija. Ovo su polazne pozicije Pitera Skota u članku o

„istraživanjima visokog obrazovanja u svetlu dijaloga između kreatora obrazovnih politika i nastavnog kadra“ (Scott, 2000: 123f). Skot uočava tri ključna razloga za odsustvo uvažavanja i priznavanja. Prvi razlog je shvatanje da je istraživanje irelevanto za kreatore politika i nastavnike. Drugi je da istraživanjima treba previše vremena da dođu do rezultata i da zbog toga gube na vrednosti za politiku. Treći razlog je da su rezultati istraživanja često predstavljeni akademskim rečnikom koji nije dovoljno razumljiv drugaćijoj publici.

Ipak, prema Skotovom mišljenju, situacija se menja usled nekoliko faktora, od kojih smo neke, poput zamagljiivanja granice između istraživanja, politike i prakse u visokom obrazovanju, već pomenuli. Drugi značajni faktori su rast značaja uloge visokog obrazovanja u i za društvo znanja i zahtevi da znanje koje se stiče bude društveno relevantno. Takođe, proširenje autonomije visokoobrazovnih institucija kroz „uspon evaluativne države“ (Neave) doveo je do veće transparentnosti i odgovornosti visokoobrazovnih institucija, i načinio njihov „unutrašnji život“ javnim pitanjem više nego ikada pre. Ovi faktori su doprineli promenama u političkom okruženju, institucionalnom okruženju visokog obrazovanja i istraživačkom okruženju istraživača visokog obrazovanja. I oni su takođe uticali na same aktere u ovim oblastima. Skot ističe da su se istraživanja visokog obrazovanja pomerila ka „modelu proizvodnje znanja“ (Gibons i drugi), koji karakteriše lakše vođenje dijaloga između različitih zainteresovanih strana. Ali on takođe naglašava postojanje dva veoma različita modela odnosâ ili dijaloga između istraživanja, politike i prakse: američki i evropski model. Ja ću sada ukratko predstaviti ova dva modela (Scott, 2000: 145–147) pre nego što dođem do svojih zaključaka.

Prema Skotovom mišljenju, „evropski model istraživanja visokog obrazovanja je snažno usmeren na obrazovne politike, naročito na razvoj na makronivou (državne i sistemske politike). Ovaj model takođe naglašava istraživačke ugovore i savetovanja, često u ime državnih tela koja

kreiraju obrazovne politike, nasuprot akademskim programima koji su obično slabo razvijeni. Master i doktorski programi koji postoje su sekundarni fenomeni, mehanizmi koji obezbeđuju saradnike u istraživanjima“ (ibid, 146).

Američki model je više usmeren na praksu, naročito na mezonivou (institucionalna poboljšanja) i mikronivou (akademski praksa). Ovaj model je takođe snažno orijentisan ka akademskim programima. Veliki broj master i doktorskih programa je na raspolaganju i ovi programi služe za obrazovanje budućih menadžera akademskih ustanova. Istraživanja su u manjoj meri orijentisana ka obrazovnim politikama, a u većoj ka naučnom radu, pružajući analitički (i retorički) prikaz visokog obrazovanja (ibid, 146).

Skot pripisuje ove razlike različitim organizacionim kontekstima visokog obrazovanja koji postoje u Evropi i Sjedinjenim Državama. Dok u Evropi država i dalje ima centralnu ulogu u upravljanju sistemom i ustanovama, u Americi je upravljanje prepušteno tržištu i manje tradicionalnim institucijama. Ovo se reflektuje i na fondove za doktorske programe za istraživanja visokog obrazovanja. U Evropi (možda sa izuzetkom Velike Britanije), oni su u najvećoj meri namenjeni obrazovanju profesionalnih istraživača, dok su u Americi namenjeni stvaranju lidera i menadžera u visokom obrazovanju.

Pošto u Americi država očigledno igra manju ulogu kada je reč o razvoju visokoobrazovne politike, prevladava „kultura otvorenih politika“ (eng. *open policy culture*), kao što Skot i zaključuje (Scott, 2000: 146). Takođe, i institucionalna i akademska praksa su oblikovane ovim razlikama. Sistem američkog visokog obrazovanja „odslikava masovni karakter visokog obrazovanja sa njegovim otvorenim granicama i akademskom raznolikošću. U Evropi, uprkos ekspanziji visokog obrazovanja... ekskluzivističke hijerarhije i dalje postoje – i u binarnim strukturama... i između visokog obrazovanja i drugih post-srednjoškolskih obrazovnih institucija“ (ibid, 147).

Na trougao istraživanja visokog obrazovanja, politike i prakse utiču ovi različiti pristupi u istraživanju i obrazov-

nim politikama. Ali Skot takođe primećuje neke objedinjujuće trendove koji bi mogli da približe dva modela između istraživanja, prakse i politike. U najkraćem, to su sledeći trendovi:

- dalje jačanje zahteva za visokim obrazovanjem što je rezultat državnih obrazovnih politika reforme i transformacije,
- nastanak okruženja za nove obrazovne politike,
- osamostaljivanje sistema i institucija visokog obrazovanja,
- demokratizacija saznavnih tradicija u nastavi i istraživanju (ibid, 147).

Kako bi se ostvario ovakav razvoj istraživanje visokog obrazovanja postaje sve značajnije za kreatore obrazovnih politika i ljude iz prakse. Skot zbog toga predlaže „da budemo smeli i da težimo ustanovljavanju istraživanja visokog obrazovanja kao centralne discipline na univerzitetima 21. veka“ (ibid, 147).

Zaključne napomene

Šta možemo da zaključimo na osnovu navedenog? Godine 2005. Tajhler i dalje kritikuje što „su istraživači visokog obrazovanja često skloni da se previše drže duha vremena (*Zeitgeist*) kada je reč o tematskim prioritetima i politički preovlađujućim stavovima, dobijajući time kratkoročnu uticajnost, ali rizikujući da dugoročno izgube kredibilitet“ (Teichler, 2005/Conclusions). Ali on takođe primećuje da je istraživanje visokog obrazovanja proširilo svoju institucionalnu osnovu i osnažilo se tokom decenija (tj. od njegovih početaka u 60-im godinama). Postepeno, ono je razvilo veći korpus znanja, a kvalitet pojmova i metoda se povećao. Ono što je Skot naveo kao razliku između evropskog i američkog modela na početku novog milenijuma je, u stvari, sve manje naglašeno. Većina master programa u oblasti visokog obrazovanja koji su ustanovljeni u

Evropi u poslednjih nekoliko godina namenjeno je obrazovanju i obuci budućih menadžera visokog obrazovanja i lidera srednjeg nivoa kako bi se podržala njihova profesionalizacija i da bi im se ponudilo sistematičnije (zasnovano na istraživanju) znanje o visokom obrazovanju. To će zauzvrat dovesti do smanjenja distance između istraživanja, s jedne strane, i politika i prakse visokog obrazovanja, s druge strane, pa će se korak po korak postići bolja artikulacija unutar trougla između istraživanja, politike i prakse visokog obrazovanja.

Literatura

- El-Khawas, Elaine (2000): „Research Policy and Practice: Assessing Their Actual and Potential Links“. In: Teichler, Ulrich, Sadlak, Jan: *Higher Education Research. Its Relationship to Policy and Practice*. Oxford: Elsevier Science, pp. 37–46.
- Scott, Peter (2000): „Higher Education Research in the Light of a Dialogue between Policy Makers and Practitioners“. In: Teichler, Ulrich, Sadlak, Jan: *Higher Education Research. Its Relationship to Policy and Practice*. Oxford: Elsevier Science, pp. 123–147.
- Teichler, Ulrich (2000): „The Relationships between Higher Education Research and Higher Education Policy and Practice: The Researcher’s Perspective“. In: Teichler, Ulrich, Sadlak, Jan: *Higher Education Research. Its Relationship to Policy and Practice*. Oxford: Elsevier Science, pp. 3–34.
- Teichler, Ulrich (2005): „Research on Higher Education in Europe.“ In: *European Journal of Education*, Vol. 40, No. 4, pp. 447–469.
- Teichler, Ulrich, Sadlak, Jan (2000): *Higher Education Research. Its Relationship to Policy and Practice*. Oxford: Elsevier Science.

Barbara M. KEM

INCHER-Kassel, Univerzitet u Kaselu

Istraživanje visokog obrazovanja

Uvod

Istraživanje visokog obrazovanja nije disciplina. U stvari, kao što ćemo to videti kasnije, mnoge discipline doprinose znanju u ovoj oblasti. Ako želite definiciju, predlažem da govorimo o oblasti istraživanja i znanju koje je određeno problemom i predmetom istraživanja. U pitanju je jedno od retkih zaista interdisciplinarnih polja istraživanja. Ono može biti orijentisano na primenu (kao u raznim formama institucionalnih istraživanja, u didaktici visokog obrazovanja, konsaltingu i savetima vezanim za obrazovne politike) ili na osnovna istraživanja.

Da bi vam omogućila dublje razumevanje istraživanja visokog obrazovanja, ja ću govoriti o njegovu dva aspekta: stepenu institucionalizovanosti i predmetima istraživanja i analize. Samo sa tih osnova možemo izvoditi metodološke i etičke zaključke.

Institucionalizacija

Krajem osamdesetih godina institucionalna osnova za istraživanja visokog obrazovanja u Evropi smatrana je nedovoljnom da zasluži osnivanje nacionalnih organizacija ili društava. Stoga je CHER, Konzorcijum istraživača visokog obrazovanja (*Consortium of Higher Education Researchers*), osnovan (1988) kao evropska, a ubrzo i kao međunarodna mreža istraživača. Nešto manje od dvadeset godina kasnije, u maju 2006, osnovano je Društvo za istraživanje visokog obrazovanja kako bi obezbedilo mrežu za istraživače iz Nemačke i sa nemačkog govornog područja (Austrija, Švaj-

carska). Ovo je indikator da je institucionalizacija istraživanja visokog obrazovanja napredovala.

Kao primer institucionalizacije koristiću Nemačku jer je to zemlja o kojoj najviše znam i imam najbolje znanje i najbolji pregled stanja u njoj.

Do sada je osnovano nekoliko istraživačkih instituta koji sprovode istraživanja o visokom obrazovanju u Nemačkoj. Pored toga, raste broj istraživača koji se kontinuirano ili povremeno bave visokim obrazovanjem u okviru svojih profesura, instituta, departmana ili fakulteta. Za sada, međutim, postoji veoma malo profesura i još manje redovnih profesora koji imaju zvaničan naziv oblasti: „istraživanje visokog obrazovanja“. U skladu s tim, jedva da postoje i adekvatni studijski programi (Kasel je izuzetak u ovom smislu i ja ću se na to vratiti kasnije). Zanimljivo je reći da raste broj studenata-doktoranata u oblasti istraživanja visokog obrazovanja, iako još nema doktorskih studija ili programa ustanovljenih u ovom polju.

Dozvolite mi da još jednom naglasim da istraživanje visokog obrazovanja nije naučna disciplina u tradicionalnom značenju, već istraživačka oblast određena problemom i predmetom istraživanja. Ovo je izraženo i nivoom institucionalizovanosti ove oblasti. Izvorne discipline iz kojih dolaze istraživači visokog obrazovanja obuhvataju širok spektar, ali su, u najvećoj meri, deo društvenih nauka.

Što se tiče Nemačke, rekla bih da postoje četiri institucije koje sprovode istraživanja visokog obrazovanja u užem smislu: departman za visoko obrazovanje, Informacioni sistem za visoko obrazovanje (*HEIS – Higher Education Information System*), u Hanoveru, koji pretežno radi kvantitativna istraživanja; Institut za istraživanja visokog obrazovanja (*Institute for Higher Education Research*) u Vitebergu koji je sastavni deo Univerziteta u Haleu u Istočnoj Nemačkoj; Bavarski državni institut za istraživanje visokog obrazovanja i planiranje (*Bavarian State Institute for Higher Education Research and Planning*) u Minhenu, koji ve-

činu istraživanja sprovodi na zahtev Bavarskog ministarstva za visoko obrazovanje, i Međunarodni centar za istraživanja visokog obrazovanja Univerziteta u Kaselu (*International centre for Higher Education Research at Kassel University*). Pored toga, postoje neke ustanove i tela koja sprovode istraživanja u skladu sa svojim samorazumevanjem predmeta izučavanja, ali koji su ili centri za didaktiku visokog obrazovanja (na primer, u Dortmundu i Hamburgu), ili centri koji se fokusiraju na visoko obrazovanje i upravljanje u istraživanju, na primer, Centar za razvoj visokog obrazovanja (*Centre for Higher Education Development – CHED*) u Guterslohu i Centar za upravljanje u nauci (*Centre for Science Management*) u Špejeru. Takođe, postoji i Institut za istoriju nauke i tehnologije (*Institute for the History of Science and Technology*) pri Univerzitetu u Bilefeldu. Sve ovo vam može stvoriti predstavu da je istraživačko polje kao takvo veoma široko.

Dozvolite da napomenem da u Nemačkoj trenutno postoje tri profesorska mesta sa eksplicitnim nazivom „istraživanje visokog obrazovanja“ (dva u Kaselu i jedno u Bilefeldu), i da će uskoro biti još jedno u Hanoveru, pri HEIS-u.

Naučni časopisi su takođe deo institucionalne osnove. Trenutno u ovoj oblasti izlaze tri časopisa na nemačkom jeziku, ali su istraživači visokog obrazovanja veoma orijentisani ka međunarodnom planu, pa su časopisi na engleskom jeziku mnogo značajniji. Najpoznatiji su:

- Higher Education Management
- Higher Education Policy
- Higher Education
- Tertiary Education and Management (TEAM)
- Higher Education Quarterly
- Research into Higher Education Abstracts
- Journal of Studies in International Higher Education
- i tematski brojevi časopisa European Journal of Education.

Takođe, treba spomenuti da je u poslednje vreme došlo do povećanja broja studijskih programa na master nivou, a osnovan je i jedan novi doktorski program. Sveukupno, u Nemačkoj postoji pet studijskih programa, od kojih je većina u polju obrazovanja i menadžmenta istraživanja sa jasnim fokusom na dalje stručno usavršavanje. Međunarodni (predavanja na engleskom jeziku) master program organizovan u Kaselu od strane našeg Centra je jedini program posvećen istraživanju. Postojeći doktorski program je na raspolaganju na Univerzitetu u Bilefeldu i usmeren je na naučna i tehnološka istraživanja. Mi smo, takođe, u procesu uspostavljanja dokorskog programa u Kaselu.

Predmet istraživanja u oblasti visokog obrazovanja

Ulrich Tajhler (Ulrich Teichler, 1996, 2005) klasifikovao je teme istraživanja u pet velikih oblasti:

- (1) kvantitativno-strukturalni aspekt: u ove teme ubrajamo pristup i opis, visokoobrazovne institucije u elitnom i u sistemu masovnog obrazovanja, diverzifikaciju obrazovanja, tipove visokoobrazovnih institucija, trajanje studijskih programa, tipove diploma, obrazovanje i mogućnosti zaposlenja, prihod i status, prednosti ulaganja u obrazovanje, adekvatnost zaposlenja i mobilnost. Veoma često ekonomisti i sociolozi istražuju ove aspekte koristeći istraživačke metode iz svojih disciplina.
- (2) Aspekt u vezi sa znanjem i predmetom: ovde ubrajamo teme kao što su disciplinarnost i interdisciplinarnost, opšte studije, naglasak na akademskom nasuprot profesionalnom u diplomskim programima, kvalitet obrazovanja, kompetencije i mogućnosti (sposobnosti), korisnost stečenih znanja za posao, prekvalifikovanje, odnos između nastave, istraživanja i kurikuluma. Ovim temama se najče-

šće bave istraživači iz polja obrazovanja i didaktike, ali takođe nalazimo analize ovih tema i u poddomenima, poput istorije i sociologije saznanja.

- (3) Aspekt u vezi sa osobinama pojedinca i nastavom i učenjem: ovde ubrajamo komuniciranje, konsultovanje i savetovanje, motivaciju, stilove nastave i učenja, procenu i proveru znanja, studente i nastavnike. Ove aspekte najčešće istražuju istraživači iz oblasti obrazovanja, psihologije i didaktike visokog obrazovanja, ali i sociologije.
- (4) Aspekt institucija, organizacija i rukovođenja i upravljanja: ovde ubrajamo planiranje, administraciju, menadžment, odnose moći, konflikt i konsensus, procese donošenja odluka, efikasnost i efektivnost, finansiranje i alokaciju resursa. Ključne discipline za ove aspekte su pravo, ekonomija, javna administracija, političke nauke i poslovna administracija.

Postoje i druge klasifikacije, na primer, Frackmanova (Frackmann, 1997), ili Tajova (Tigh, 2003), ili klasifikacije koje koristi Časopis za istraživanje apstrakata visokog obrazovanja (*Journal Research into Higher Education Abstracts*). Ali, karakteristična odlika istraživanja visokog obrazovanja nije samo interdisciplinarnost već i učestalo korišćenje poređenja na međunarodnom nivou, naročito kada je istraživanje usmereno na teme na sistemskom ili makronivou.

Metodološka i etička pitanja

Iz mojih napomena treba da bude jasno da ne postoji ustaljena grupa metodoloških pristupa u istraživanjima visokog obrazovanja. Istraživači koriste sve metodologije koje su naučili u svojim matičnim disciplinama i putem kojih predmet njihovog izučavanja može biti proučavan. Na nivou pravila možemo reći da izabrani metod mora odgovarati predmetu istraživanja.

Sigurno je da možemo uočiti promenljivu zastupljenost određenih tema u zavisnosti od toga koje su teme i problemi u centru pažnje; na primer, u poslednje vreme učestale su (naročito u doktorskim disertacijama) analize diskursa sa usmerenjem na Bolonjski proces i na pitanja kvaliteta. Induktivni i deduktivni pristupi koriste se samo za utemeljene teorije.

Metodološki fokus, takođe, veoma zavisi i od postojeće stručnosti konkretnih istraživača koji u konkretnim istraživanjima čine istraživački tim, centar ili institut. Na primer, INCHER na Univerzitetu u Kaselu je prilično sociološki orijentisan i koristi kvalitativne i kvantitativne metode. Mi nemamo stručnjaka za ekonomiju ili pravo.

Isti princip važi i za etička pitanja. Ne postoji poseban etički kodeks za istraživanja visokog obrazovanja osim onih koji važe u drugim društvenim naukama, što znači da je anonimnost podataka zagarantovana i da se predmet izučavanja mora tretirati sa pažnjom i poštovanjem. Postoje određena pravila kada je reč o statističkim i ličnim ili biografskim podacima i njih se moramo čvrsto držati, ali ne postoji poseban etički kodeks kada je reč o istraživanjima visokog obrazovanja.

Završne napomene

U oblasti poput istraživanja visokog obrazovanja, koja je određena problemom i predmetom istraživanja, granice između osnovnih i primenjenih istraživanja, između primenjenih i naručenih istraživanja i između istraživanja i savetodavnih usluga su veoma često zamagljene. Fokus mora biti određen od strane svakog pojedinačnog istraživača i unutar strategije svake institucije. Ako vaš centar, Centar za obrazovne politike (COP), želi da sebe uspostavi kao istraživački centar, važno je da odlučite kakav tip zadataka i projekata ne treba da prihvatite. Ako želite da napravite mešavinu, pa da, npr., radite kao nekakva vrsta analitičke i savetodavne agencije, važno je da okupite stručnjake i pri-

bavite znanja iz različitih oblasti. Ponekad je neizbežno da preuzmete obe uloge, ali biti prihvaćen u zajednici istraživača visokog obrazovanja je jedna, a zavrediti reputaciju u političkoj i javnoj sferi druga stvar. Ovo često podseća na hodanje po tankoj žici i ja vam u tome želim puno uspeha.

Literatura

- Frackmann, Edgar (1997). Research on Higher Education in Western Europe: From Policy Advice to Self-Reflection. In: Sadlak, Jan, Altbach, Philip G. (eds.): *Higher Education at the Turn of the Century*. Paris: UNESCO and New York/London: Garland, pp. 107–136.
- Gunkel, Sonja, Freidank, Gabriele, Teichler, Ulrich (2003). *Directory der Hochschulforschung. Personen und Institutionen in Deutschland*. Beiträge zur Hochschulpolitik 4/2003. Bonn: HRK.
- Pasternack, Peer (2006). Was ist Hochschulforschung? In: *Das Hochschulwesen*, 54. Jg., Heft 3, pp. 105–112.
- Sadlack, Jan, Altbach, Philip G. (eds.) (1997). *Higher Education Research at the Turn of the New Century. Structures, Issues, and Trends*. Paris: UNESCO Publishing and New York, London: Garland.
- Teichler, Ulrich (2007). Higher Education Research: A View from Outside.
- Teichler, Ulrich (2005). Research on Higher Education in Europe. In: *European Journal of Education* 40 (4), pp. 447–469.
- Teichler, Ulrich (2005). Hochschulforschung, Hochschulpraxis und der Stellenwert von Information über Forschungsergebnisse.
- Teichler, Ulrich (2005). Hochschulforschung international.
- Teichler, Ulrich (1996). Comparative Higher Education: Potential and Limits. In: *Higher Education*, Vol. 32, No. 4, pp. 431–465.
- Tight, Malcolm (2003). *Researching Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Gvined LOJD

Morej Haus škola za obrazovanje,
Univerzitet u Endinburgu*

Istraživanje obrazovanja u Škotskoj

Škotska, mala zemlja, sa ukupnom populacijom od 5 120 000, poluautonomni je deo Ujedinjenog Kraljevstva (ukupna populacija 60 441 457 stanovnika). Većina stanovnika Škotske govori engleski ili englesku varijantu škotskog jezika (Scots), sa osobenim vokabularom i konstrukcijama. Samo 1,4% govori škotski gelik. O Škotskoj se obično misli kao o zemlji predivnih planinskih seoskih pejzaža, ali najveći deo stanovnika živi u ravnom centralnom pojasu koji je većinom urban. Izolacija nekih lokalnih zajednica, ipak, predstavlja poseban izazov školama i lokalnim vlastima koje su zadužene da obezbede usluge mladim ljudima i da podrže svoje zaposlene u ovim oblastima. Škotska ekonomija je, poput drugih u Zapadnom svetu, promenila svoju orijentaciju na kraju XX veka kada su velike teške industrije zatvorene uzrokujući štetne društvene posledice po zajednice zasnovane na radu. Trećina škotske dece živi u porodicama čiji su prosečni prihodi za 50% manji od britanskog prosečnog prihoda.

Škotska je, ponavljam, poluautonomni deo Ujedinjenog Kraljevstva, sa svojim parlamentom, koji je osnovan 1999. godine i koji je zadužen za domaću regulativu i politiku u oblastima obrazovanja, socijalnih usluga, pravosuđa i životne sredine. Vlada u Londonu ostaje zadužena za međunarodne odnose, odbranu, šire ekonomske aspekte i ravnopravne mogućnosti. Posle nedavnih izbora, u Škotskoj je formirana vlada škotskih nacionalista, što je stvorilo mogućnost novih strateških pravaca i neslaganja sa laburističkom administracijom u Parlamentu Ujedinjenog Kraljevstva.

* Uz korisne savete koleginica Džoan Sted, Univerzitet u Edinburgu, i Džin Kejn, Univerzitet u Glazgovu.

Istraživanje obrazovanja u Škotskoj

Na škotskim univerzitetima postoji duga tradicija istraživanja obrazovanja. Jedan Škotlandanin, koji se zvao Endru Bel, postao je načelnik škole za dečake siročiće vojske u Madrasu 1789, gde je razvio mentorski sistem. Od starijih i sposobnijih dečaka on bi izabrao jedan broj onih koji su bili mentori. Oni bi dobili uputstva od direktora škole i potom obučavali grupe do tridesetoro dece. Zbog uspeha ovog metoda Bel je tvrdio da ovaj ima univerzalnu primenljivost i da je „značajan za celu ljudsku rasu“. Škole zasnovane na Belovim principima uspostavljene su potom širom Engleske i Škotske.

Pre smrti, koja ga je zadesila 1832. godine, Bel je zaveštao svoj novac za osnivanje Belove katedre u oblasti teorije, istorije i prakse obrazovanja na univerzitetima u Edinburgu i Sent Endruzu. Ove dve katedre ustanovljene su 1876. i bile su prva odeljenja za obrazovanje u nekoj zemlji engleskog govornog područja. Sajmon Lori imenovan je za prvog profesora u Edinburgu. On se dugo zalagao da obrazovanje postane priznati univerzitetski predmet: „Samo znanjima iz psihologije i etike direktor škole može objasniti postupke koje čini“. Godine 1848. ustanovljen je Učiteljski fakultet „Mori Haus“ a 1998. on se spojio sa Univerzitetom u Edinburgu kako bi nastao veliki Učiteljski fakultet koji u isto vreme obučava nastavnike za osnovno i srednje obrazovanje i sprovodi istraživanja obrazovanja.

Istraživanje obrazovanja sprovode uglavnom univerziteti, ali i pojedina nezavisna istraživačka tela, ili humanitarne organizacije (poput nevladinih). U Škotskoj je postojala agencija za istraživanje obrazovanja, Škotski savet za istraživanje obrazovanja (sada deo Univerziteta u Glazgovu), osnovan 1928. godine. Fokus većine ranih istraživanja obrazovanja u Škotskoj bio je na psihometrijskim merenjima. U 1932. godini Savet je organizovao sprovođenje Mori Haus testova inteligencije na preko 95% škotske dece koja su bila rođena 1921, a ovo testiranje ponovio je 1947. za one rođene 1936. godine. Dobijene podatke istraživači koriste i danas.

Istraživanjima pri univerzitetima u Velikoj Britaniji u velikoj meri dominira vladin Proces vrednovanja istraživanja (*Research Assessment Exercise – RAE*). Vrednovanje se sprovodi svakih nekoliko godina i univerziteti su u obavezi da predaju dokumente koji govore o tome koja istraživanja obavljaju, koliko su novca prikupili da bi finansirali istraživanje i koliko studenata istraživača je uključeno, i da predaju primere istraživačkih studija za svakog zaposlenog. Ovakva praksa stvara veliki pritisak jer samo najbolje rangirani univerziteti primaju značajna direktna sredstva za istraživanje od vlade.

Finansiranje istraživanja obrazovanja stiže prvo u formi direktnih grantova svim univerzitetima (količina varira u skladu sa učinkom ustanovljenim u procesu vrednovanja); putem konkurentnih ponuda za istraživačke projekte koje finansiraju, takođe direktno, vladini istraživački ili strateški sektori; od strane Saveta za obrazovna i društvena istraživanja, polunezavisnog tela koje finansira istraživanje i koje se, opet, finansira od strane vlade; od humanitarnih organizacija kakva je, na primer, Fondacija Džozef Rountri; od lokalnih saveta (jedinica administrativne uprave, prim. prev.) ili čak škola. Finansiranje ovde navedeno kao drugo po redu, tj. putem konkurentnih ponuda vladinih sektora, ima tendenciju da bude usmereno na „uspešne prakse“.

Šta je onda istraživanje obrazovanja?

Istraživanje obrazovanja u drugim društvenim naukama nalazi teorijske osnove i metodologije; budući da nije reč o samosvojnoj disciplini, ono je prilično eklektično i, poput situacije u drugim oblastima akademskog života, postoje različite ideje o tome šta čini „dobro“ istraživanje. Rano istraživanje obrazovanja zasnovano je na psihologiji, često psihometriji, poput onog u Škotskoj, koje je već spomenuto. Danas se, takođe u velikoj meri, oslanja na sociologiju i na ono što možemo nazvati opšte istraživanje u oblasti društvenih nauka. Bilo je dosta diskusija, o tome da

li je istraživanje obrazovanja „naučno“, sa zagovornicima modela koji je više „naučan“, koji se, na primer, zalažu za mnogo veću upotrebu nasumičnih kontrolnih pokušaja u modelu medicinskih istraživanja (Styles, 2006).

Kao i u drugim poljima istraživanja, i ovde postoji tenzija između onih koji istraživanje obrazovanja vide u funkciji akademskog širenja saznanja i onih koji ovo istraživanje vide u funkciji planiranja i prakse poboljšanja sveta (Hammersley, 1995). Hamersli (1995: 140) smatra da je u marksističkoj i kritičkoj teoriji funkcija sveg znanja da održi ili promeni društvo. Hamersli kritikuje instrumentalnost koju ova perspektiva nameće društvenim istraživanjima, zapažajući da su za kritičke teoretičare „sve forme istraživanja konstituisane interesima koji nisu potraga za samim znanjem“ (Hammersley, 1995: 140). Hamersli izražava zabrinutost da je u pristupu koji vidi vrednosti kao jezgro istraživačkog procesa premalo značaja poklonjeno znanju po sebi, zbog čega je, kao posledica, istraživačka praksa obezvređena u odnosu na druge oblike prakse. Međutim, ovo je manjinsko stanovište u istraživanju obrazovanja u Velikoj Britaniji, koje karakterišu uglavnom istraživači koji veruju da istraživanje može da obezbedi i napredak u znanju i da bude relevantno za politike i praksu. Takođe, postoji aktivan pokret s ciljem podsticanja nastavnika da učestvuju kao „akcioni istraživači“. Kemis i Mektagart (Kemmis, McTaggart, 2003) opisuju akciono istraživanje kao pokretanje procesa u kojem učesnici kolektivno kritički analiziraju sopstvenu praksu, svoja shvatanja i okruženje u kojem deluju, s ciljem promene okruženja i efekata svog delovanja u takvom okruženju.

Istraživanje obrazovanja u Škotskoj:

Primer 1 „AERS“

Proces vrednovanja istraživanja predstavljao je veliko pitanje za Učiteljski fakultet koji je, na način dostojan istorije, regrutovao izvanredne nastavnike koji treba da

budu deo nastavnog kadra koji predaje pedagogiju. Većina njih nije imala ni prethodno znanje ni iskustvo u istraživanju, u poređenju sa drugim univerzitetskim odsecima. Priimenjena shema obrazovnih istraživanja (*Applied Educational Research Scheme – AERS*) je petogodišnji program vredan dva miliona funti, nastao 2004. godine, koji finansiraju Sektor škotske vlade za obrazovanje i Škotski savet za finansiranje obrazovanja. Cilj programa je da poboljša sposobnost za istraživanje obrazovanja u škotskim visokoobrazovnim institucijama i da koristi tu sposobnost u sprovođenju visokokvalitetnih istraživanja koja će poboljšati obrazovanje u Škotskoj. Vođen od strane konzorcijuma univerziteta u Edinburgu, Sterlingu i Strečklajdu, program obuhvata, kao partnere i korisnike, sve škotske visokoobrazovne institucije koje imaju istraživačka interesovanja u oblasti školskog obrazovanja, i saraduje sa ljudima iz prakse i donosiocima odluka. Program je organizovan u tri tematske mreže koje će realizovati aktivnosti izgradnje kapaciteta i istraživačke projekte u okviru sledećih tematskih oblasti: učenici, učenje i podučavanje, školski menadžment i upravljanje, škole i socijalni kapital. Dodatno, postoji i program za opštije aktivnosti izgradnje kapaciteta.

Jedan primer ovog istraživanja jeste i „Razumevanje učešća učenika“, koji vodi Univerzitet u Strečklajdu. Osnovna odlika ovog rada je stvaranje, na istraživanju zasnovane, „zajednice istraživača“ koju čine četiri istraživača, 2 nastavnika-istraživača i jedan administrativni saradnik. Ovo istraživanje je posebno usmereno na učešće/aktivnu participaciju u učenju u oblasti visoke društvene deprivacije i bavi se osnovcima i srednjoškolicima, kao i malim grupama onih koji su napustili školu. Empirijski rad istraživačkih timova krenuo je u različitim pravcima kako bi se posvetio ovom pitanju u raznovrsnim školskim kontekstima. Svaka istraživačka lokacija obuhvata jednu srednju školu i najmanje jednu, s njom povezanu, osnovnu školu. Inicijalni rad je uključivao i uspostavljanje kontakta sa školama (određeno vreme nastavnika plaćeno je u okviru projekta). Glavni izazov ovih projekata je kako da se na osmišljen način

istražuje aktivno učešće u učenju među veoma različitim decom. Istraživački tim trenutno istražuje kako se ovo može postići.

Primer 2: Naše istraživanje – restitutivne prakse u škotskim školama: evaluacija

Kako je razvijeno istraživanje?

Istraživanje je naručila škotska vlada. Prijavili smo se na konkurs koji je raspisalo odeljenje za politike Obrazovnog sektora škotske vlade koje je finansiralo pilot projekat o restitutivnim praksama (*restorative practice*) u tri lokalna saveta (Škotska je podeljena u lokalnoj administraciji na 32 saveta). Restitutivne prakse u obrazovnom kontekstu definišu se kao ponovno uspostavljanje dobrih odnosa tamo gde je postojao konflikt ili šteta, i razvijanje etosa, politika i procedura za smanjenje mogućnosti novog pojavljivanja takvog konflikta ili štete. U ovom radu predstavim metodologiju, a ne nalaze istraživanja, a kasnije ću saopštiti i veb adresu na kojoj se rezultati mogu pronaći.

Originalni predlog pripremila sam ja, kao glavni istraživač, zajedno sa dvoje kolega, profesorkom Šilom Ridel sa Univerziteta u Edinburgu i sa dr Džin Kejn sa Univerziteta u Glazgovu. Dodeljeno nam je 205 000 funti za dvogodišnju evaluaciju. Istraživanje je takođe uključivalo još troje kolega – jednog predavača i dvoje istraživača saradnika. Tako je formiran tim od šestoro ljudi koji su bili uključeni i u druge aktivnosti, zbog čega su u projektu svi bili angažovani sa pola radnog vremena. Svi članovi tima imali su prethodno iskustvo, uglavnom kao nastavnici, i ovo nam je bilo važno pri odabiru. Veliki izborni odbor sastojao se iz predstavnika škotske vlade i ljudi iz 3 saveta, uključujući direktore i školske psihologe. Bilo je jasno da istraživači moraju imati kredibilitet u školama, u smislu da poznaju školske procese i praksu.

Istraživanje je bilo prilično neobično jer je naručeno *na početku* pilot projekta, a ne na kraju – obično je evaluacija

retrospektivna, sa istraživanjem *posle* događaja sa osnovnim fokusom na to „da li je uspeo“. Tim za evaluaciju radio je sa nacionalnom grupom za razvoj i savetovanje koja se sastoji od glavnih menadžera lokalnih uprava, školâ i školskih psiholoških usluga iz svakog od tri saveta. Ova grupa sastajala se otprilike 3 puta tokom godine, a sastanke je sazivala i vodila škotska vlada. Tokom sastanaka izveštavano je o razvoju u tri saveta, diskutovane su nove ideje i rađeno je na dokumentima o politikama i praksi. U ranim fazama, deo svakog sastanka bio je posvećen diskusiji o evaluaciji i povratnim informacijama o okviru evaluacije koji je nastajao. Okvir je takođe dogovaran tokom sastanaka i diskusija sa pojedinačnim školama. Aktivno učešće škola i uprava u evaluaciji stvorilo je različite definicije i kriterijume za uspeh koje je trebalo razviti i primeniti. Kriterijumi za procenu uspešnosti su jasno navedeni na početku, ali ih je trebalo primeniti diferencijalno u uključenim savetima i školama kako bi se obuhvatile lokalne različitosti u ciljevima i pristupima restitutivnoj praksi. Bilo je važno što je ova evaluacija uzela u obzir različite kontekste u kojima su restitutivne prakse razvijane. Neki indikatori uspešnosti korišćeni su u svim savetima, a neki su bili određeni datim kontekstima. I „tvrde“ i „meke“ mere su smatrane važnim. „Tvrde“ mere istraživale su uticaj inicijative putem praćenja kvantitativnih rezultata, kakvi su disciplinski izveštaji, zabeleženi incidenti maltretiranja i isključivanja. „Meke“ mere pratile su percepciju aktera i njihove reakcije na pilot projekat.

Proces u kojem se diskutovalo i pregovaralo o prirodi podataka koje bi trebalo prikupljati bio je dugačak. Vlada i savetodavna grupa veoma su želele da glavni cilj evaluacije bude da se identifikuje i zabeleži odvijanje *procesa* kako pilot škole rade u razvijanju projekata. Postojala je određena nespornost da se prikupljanje „tvrdih“ podataka i i posvećenost evaluaciji specifičnih ciljeva i rezultata koje je svaka škola razvijala postavi kao najvažniji cilj. Evaluatori su smatrani korisnim za pilot projekte jer su davali povratne komentare i tekuće analize direktno utičući i reagujući na projekte dok su oni napredovali.

Prikupljanje podataka je obuhvatalo:

- Intervjue sa velikim brojem zaposlenih u školama i u savetu,
- Intervjue, individualne i grupne, sa učenicima,
- Anketu među zaposlenima u školi,
- Anketu među učenicima,
- Analizu dokumenata,
- Učešće u mnogobrojnim sastancima SEED-a, saveta i škole,
- Prikupljanje lokalne i školske statistike.

Shvatanje evaluacije obično se kreće oko praćenja, provere, procene i inspekcije, kako bi se ustanovile vrednost, korisnost, relevantnost, praktičnost, uopštavanje i uzročnost. Skriven (Scriven, 1996) opisuje evaluaciju kao formativnu (davanje podrške *procesu* poboljšanja putem identifikovanja snaga i slabosti), ili sumirajuću (izveštavanje o nekom programu). Ideje „formativnog“ i „sumirajućeg“ pružaju koristan okvir u koji se mogu postaviti mnogi različiti načini na koje se evaluacija odvija, ali ne mogu u potpunosti obuhvatiti evaluaciju koja ima za cilj stvaranje znanja o osnovnim principima koji su u korenu stvaranja i realizovanja efektivnih programa.

Naša evaluacija odvijala se ujedno i uporedo i kao deo stvaranja inicijative za restitutivnu praksu koja je duža od početnog dvogodišnjeg perioda, ali je tokom celokupnog rada naglasak bio na istraživanju ne samo „onoga što deluje“ nego i na kontekstu/okolnostima koji utiču na uspeh i neuspeh. Stavljen je naglasak na recipročne procese razvoja i evaluacije. Važno je naglasiti društveni kontekst ove evaluacije i potrebu za punom svešću i osetljivošću na gledišta svih uključenih strana (Day and Hadfield, 2004). Tako je evaluacija imala elemente koji su bili i formativni i sumirajući. U opisivanju evaluacije kao delimično formativne, njeni ciljevi i procesi mogu biti povezani, mada ne u potpunosti identični, sa onim što se nazi-

va akciono istraživanje, koje se uobičajeno opisuje kao praćenje, opserviranje i menjanje pre nego kao istraživanje, interpretacija i analiza.

Istraživanje i obilazak škola tokom određenog perioda rezultirali su ne samo redovnim susretima u školi nego i činjenicom što smo jedno vreme provodili zajedno i pružali podršku jedni drugima na konferencijama i tokom manje formalnih/društvenih događaja koji su pratili formalne događaje.

Ko je učestvovao	Na koji način
Šestočlani istraživački tim	Redovni sastanci Druženje
Istraživački tim i finansijeri	Periodični sastanci sa predstavnicima saveta i škola (često uz večernje druženje); nacionalne konferencije; individualni intervjui; periodični izveštaji na nivou projekta; finalni izveštaj i izvršni rezime.
Istraživački tim i predstavnici saveta / školski psiholozi	Periodični sastanci (kao prethodni); nacionalne konferencije; obuke saveta; prisustvo/posmatranje sastanaka na lokalnom nivou; periodični izveštaji i komentari na nivou saveta; individualni intervjui
Istraživački tim i predstavnici škole Dva člana tima u svakom od tri saveta (6 škola)	Periodični sastanci (kao prethodni); nacionalne i internacionalne konferencije; obuke saveta; prisustvo/posmatranje sastanaka na lokalnom nivou; periodični izveštaji/komentari na školskom nivou; posmatranje školskih sastanaka; ponovljeni (5–6) individualni intervjui

Ko je učestvovao	Na koji način
Istraživački tim i zaposleni u školi	Jedan nezvanični intervju Školske obuke Školski sastanci Posmatranje igrališta / učionica / zbornica
Istraživački tim i učenici	Grupni i individualni intervju i posmatranje igrališta / učionica
Istraživački tim i roditelji	Individualni intervju

U literaturi je pitanje poverenja centralno u diskusijama o uspešnoj saradnji. „Saradnja je rizičan poduhvat i partneri moraju imati poverenja da bi preuzeli rizik uključivanja u saradnju“ (Huxham and Vangen, 2004: 154/156). Saradnja je podrazumevala učešće zaposlenih u školi kao dela proširenog projektnog tima koji se bavio prikupljanjem, predstavljanjem i analizom podataka. Dodatno, participativna priroda projekta omogućila je razmenu iskustava između škola, stvaranje formativnih povratnih reakcija ka višem menadžmentu u školama i ka predstavnicima Saveta o tome kako se projekat razvijao.

Rezultati projekta objavljeni su u nekoliko oblika. Postoji duži Izveštaj o istraživanju (<http://www.scotland.gov.uk/Publications/2007/08/24093135/0>) i Izvršni rezime koji je objavila škotska vlada (<http://www.scotland.gov.uk/Publications/2007/08/23161140>), koji obuhvata i niz posledica po praksu. Oba izveštaja predata su ranije vladi, a izmene su dogovarane. Nisu bile posebno značajne, uglavnom strukturnog karaktera i usmerene na preciziranje značenja. Od nas su zatražili da izbacimo jedno ili dva osetljiva pitanja, na primer, neke komentare o uticaju školskih inspekcija. Bilo nam je zabranjeno da pričamo o istraživanju pre objavljivanja rezultata. Publikovanje su na nekoliko meseci odložili izbori za škotsku vladu, što znači da se nijedan

značajan strateški dokument ne objavljuje neposredno pre ili neposredno posle izbora. Međutim, imali smo dozvolu da govorimo na nekoliko konferencija, na primer, dvaput u SAD. Jednu konferenciju organizovala je vlada, a ministar u vladi organizovao je manji ručak. Jedna privatna organizacija za održavanje konferencija održaće dve konferencije o restitutivnoj praksi ove jeseni, a govorićemo i na konferenciji u Australiji, kao i na konferencijama o akademskom obrazovnom istraživanju. Pojavilo se i nekoliko novinskih i radijskih izveštaja o rezultatima istraživanja.

Da li je ovo bilo istraživanje „uspešnih praksi“?

Pri istraživanju neke politike ili prakse uobičajilo se proteklih godina da se takvi projekti sagledavaju u modelu „uspešnih praksi“. Pragmatika takvog pristupa je posebno privlačna onima koji su uključeni u stvaranje i evaluiranje projekata i strateških inicijativa. Ovaj projekat je jasno lociran unutar takvog modela, što je i bilo nagovešteno metodama i ciljevima evaluacije. Međutim, tokom konkursnog procesa postalo je očigledno da već postoji značajan input i uključenost tri saveta koji su sprovodili pilot inicijative, kao i nekih škola. Istraživački tim je cenio ove ideale/prakse saradnje i učešća, ali oni nisu uvek išli ukorak sa zadacima praćenja delovanja i sazrevanja procene o uspešnosti ili efektivnosti inicijative.

Evaluacija inicijative trebalo je da se odvija uporedo sa pilot projektom tokom njegovih formativnih faza. Zadaci su zato prošireni sa opisa i analize „uspešnih praksi“ na procesne elemente onoga „kako“ one rade, što je rezultiralo u formativnoj i sumirajućoj evaluaciji – istraživanju konteksta i dominantnih faktora koji utiču da neka inicijativa bude uspešna i efektna, znači ne samo u pogledu onoga „šta radi“ i kako radi već i koji su prethodni uslovi nepohodni da bi se stiglo do željenog rezultata.

Nametnulo se i nekoliko metodoloških i epistemoloških pitanja tokom ovog istraživanja, čak i o tome kako da opišemo ono što se zaista događa. Za efektivne i produktivne profesionalne i istraživačke odnose prvo moraju postojati sami odnosi. U ovom istraživanju, postojali su odnosi sa mnogo različitih ljudi u puno različitih situacija. Očigledna su bila pitanja objektivnosti i validnosti kada smo i sami bili toliko bliski s učesnicima i uključeni u stvaranje projekta. Na ova pitanja odgovorili smo korišćenjem nekoliko metoda i veličinom našeg istraživačkog tima, tako da nisu svi odnosi bili zajednički za sve i članovi tima koji nisu radili u određenoj školi nisu mogli da komentarišu podatke.

Pojavila su se i neka pitanja oko definicija i razumevanja evaluiranja, učešća i saradnje. Etička pitanja bila su pred nama kao istraživačima kada smo se susretali sa gledaštima koja su politički i moralno uvredljiva. Javila su se i pitanja o tome kako radimo kao istraživački tim i kako rešavamo nesuglasice. Ovo je bio izuzetno podsticajan projekat i neuobičajen u stepenu saradnje sa učesnicima istraživanja; bio je ujedno i veoma obrazovno relevantan i predstavljao je užitek za istraživački tim. Doveo je do velikog broja istraživačkih tekstova, a još mnogo njih je u planu.

Politika je kreirana i implementirana na nacionalnom, lokalnom i školskom nivou. Istraživanja mogu biti korišćena na različite načine kako bi uticala na politiku; u najmanju ruku, istraživanje mogu koristiti oni koji donose odluke kako bi stvorili i izabrali različita strateška opredeljenja. U stvarnosti, naravno, istraživanje se koristi na mnogo indirektniji i suptilniji način. „Istraživanje može promeniti znanje i razumevanje a upotreba istraživanja može biti i u oblikovanju stavova i načina razmišljanja i u direktnom uticaju na donošenje odluka“ (Nutley et al, 2007: 34). Ono takođe može biti korišćeno za kritikovanje postojećih politika i prakse. Politike i prakse će uvek biti pod uticajem čitavog niza faktora, ličnih, političkih i ideoloških, kao i profesionalnih. Istraživanja obrazovanja mogu ponuditi dokaze i doprineti otvaranju diskusije o ovim faktorima.

Literatura

- Day C, and Hadfield, M. (2004). „Learning through networks: trust partnerships and the power of action research“. in *Educational Action Research*, Vol. 12, No 4, pp. 575–586.
- Hammersley, M (1995). *The Politics of Social Research*. London: Sage.
- Huxham, C. Vangen S (2005). *Managing to Collaborate*. Abingdon: Routledge.
- Kemmis, S. and McTaggart, R. (2003). Participatory Action Research, in N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry*. London: Sage Publications.
- Nutley, S Walter, I and Davies, HTO (2007). *Using Evidence. How research can inform public services*. Bristol: Policy Press.
- Seale et al (2007) (ed.), *Qualitative Research Practice*. London: Sage.
- Scriven, M. (1996). Types of evaluation and types of evaluator. *Evaluation Practice*, 17 (2), pp. 367–382.
- Styles, B. (2006) Educational Research versus Scientific Research. In *Research Intelligence*, issue 95.

Škotski sajтови istraživanja obrazovanja

<http://www.scotland.gov.uk/Topics/Research/Research/14478/218>

<http://www.aers.org.uk/aers/>

<http://www.scre.ac.uk/>

Izvršni rezime našeg istraživanja:

<http://www.scotland.gov.uk/Publications/2007/08/23161140>

Izveštaj o našem istraživanju:

<http://www.scotland.gov.uk/Publications/2007/08/24093135/20>

Pavel ZGAGA

Pedagoški fakultet, Univerzitet u Ljubljani

Obrazovna istraživanja i formulisanje politika: CEPS – slučaj Slovenije

CEPS – istorijat i osnivanje

Centar za studije obrazovnih politika (CEPS – Centre for Educational Policy Studies) osnovan je s jeseni 2000. godine. Na početku je Centar bio mala istraživačka i razvojna jedinica unutar organizacionog okvira Univerziteta u Ljubljani. Bio je zamišljen pre kao mreža za koordinaciju nego kao samostalna institucija: njegovi saradnici su nastavnici i istraživači Univerziteta u Ljubljani i drugih institucija. Čak i tokom perioda sa najviše posla bilo je zaposleno samo dvoje ljudi s punim radnim vremenom; najveći deo posla su izvodili zaposleni na Univerzitetu koji su imali odgovarajuća interesovanja, profile i/ili specijalizacije. CEPS ima svoju misiju i profil: da učestvuje u nacionalnim i internacionalnim istraživačkim, razvojnim i konsultantskim projektima u oblasti obrazovne politike; ipak aktivnosti Centra veoma su bliske istraživačkim ciljevima Učiteljskog fakulteta i on takođe pomaže u izvođenju studijskih programa na Učiteljskom fakultetu.

U objašnjenju nastajanja CEPS-a neophodno je vratiti se specifičnom periodu devedesetih u Sloveniji. U stvari, već u kasnim osamdesetim grupa uglavnom univerzitetskih ljudi („Krug školske oblasti“) počela je konceptualizaciju različitih obrazovnih pitanja na dvostruki način: (a) kako bi u kontekstu obrazovanja odgovorio na izazove politički turbulentnog perioda pre i posle propadanja bivše Jugoslavije i (b) kako bi primenio nove epistemološke koncepte u analizama obrazovanja, ne tako retkim u prilično polemičnim raspravama o tradicionalnoj „pedagoškoj“ paradigmi. U

specifičnim okolnostima takozvanog „tranzicionog procesa“ u Sloveniji, ova grupa – uvek poprilično heterogena – dobila je istorijsku priliku da se pridruži frontalnoj obnovi nacionalnog sistema obrazovanja u devedesetim. Mandat za reformu postojećeg sistema dat je, u političkim terminima, 1992. godine. Tokom 1995, sveobuhvatna Bela knjiga o obrazovanju u Republici Sloveniji publikovana je kao rezultat zajedničkog istraživanja i razvojnog rada više od stotinu stručnjaka. Tokom 1996. godine, novi zakonski okvir za obrazovanje bio je postavljen i otpočeo je proces implementacije.

Na kraju devedesetih, nacionalni sistem obrazovanja izgledao je potpuno drugačije nego prethodni. S druge strane, veliki broj stručnjaka stekao je veoma dragocena iskustva, nova saznanja i veštine. Bilo bi šteta da se sve to ostavi u arhivima i zato se i rodila ideja da „Centar“ kao koordinator treba da prenese ova iskustva u novu dekadu i krene dalje na osnovu njih. S obzirom na brzo kretanje u procesu pridruživanja EU na početku veka, kao i uzimajući u obzir tesne veze sa određenim ekspertskim grupama u jugoistočnoj Evropi, regionu koji se borio sa postkonfliktnim izazovima, ideja je od početka bila da koordinaciona jedinica treba da ojača obrazovnu saradnju sa kolegama iz zemalja Evropske unije, s jedne strane, i zemalja jugoistočne Evrope, s druge strane.

Status

Formalno, CEPS je organizaciona jedinica unutar Učiteljskog fakulteta Univerziteta u Ljubljani. Ima direktora, stalnog sekretara i sposvetni podračun. Na Univerzitetu „departmani“ su obično organizacione jedinice unutar fakulteta koji sprovode studijske programe određenog profila (na Učiteljskom fakultetu, na primer, socijalna pedagogija, specijalna pedagogija, obrazovanje nastavnika itd) dok drugi „centri“ obično sprovode istraživanja i razvijaju rad koji je u manjoj ili većoj vezi sa studijskim programima. Centar obično povezuje nastavnike i istraživače preko kla-

sičnih „departmatskih granica“ disciplina i često ima interdisciplinarni karakter.

Formalna organizaciona pravila govore o sledećim zadacima Centra:

- a) CEPS organizuje i sprovodi *istraživanja u oblasti obrazovnih politika* uključujući fakultete (istraživački projekti) i studente (priprema diplomskih radova, teza i disertacija) posebno u sledećim oblastima:
 - Formulisanje obrazovnih politika (predškolsko, osnovnoškolsko, srednjoškolsko i tercijarno obrazovanje) kao istraživačko i analitičko polje,
 - Formulisanje posebnih politika u oblasti obrazovanja nastavnika,
 - Fokus na internacionalizaciji i „evropeizaciji“ obrazovanja i analizi posledica po nacionalno obrazovanje.
- b) Cilj CEPS-a je jačanje *pozicije obrazovnih politika kao naučne discipline* na Univerzitetu u Ljubljani i *podrška akademskim studijama* (letnje škole i seminari, postdiplomski kursevi i dalje stručno usavršavanje) u saradnji sa drugim univerzitetima i/ili institucijama iz Slovenije i inostranstva.
- c) CEPS promovise široku *međunarodnu saradnju* u oblasti studija obrazovnih politika, posebno putem učešća u programima EU (npr. Erasmus, Tempus, itd).
- d) CEPS pomaže *povezivanje stručnjaka* iz Slovenije i inostranstva i *sticanje iskustava i dobrih praksi* u oblasti studija obrazovnih politika u Evropi, obebeđujući slobodan pristup bazama podataka svim zainteresovanim institucijama i pojedincima.
- e) CEPS sprovodi *razvojne projekte* i nudi *savetodavne usluge* vladinim i nevladinim organizacijama, univerzitetima, školama i drugim institucijama u

Sloveniji i inostranstvu, posebno u jugoistočnoj Evropi.

Osnovne aktivnosti (2000–2007)

1. *Istraživački projekti.* CEPS je sproveo veliki broj istraživačkih i razvojnih projekata na nacionalnom i međunarodnom nivou. Ovi projekti su uglavnom dobijeni na konkursima i vodili su ih mali timovi nastavnika, asistenata i mlađih istraživača (u nekim slučajevima i studenti posle diplomskih studija).

Da ilustrujemo, već završeni projekti sa *domaćom* podrškom (uglavnom od strane Nacionalne agencije za istraživanja) su sledeći:

- Pojmovi kvaliteta u obrazovanju i mogući faktori kvaliteta u predškolskom, osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju (2000–2001),
- Obrazovne politike u savremenom evropskom kontekstu (2001–2003),
- Pojmovi građanstva i razvoj predmeta i sadržine interkurikularnog građanskog obrazovanja (2001–2005),
- Evaluacija deskriptivnog ocenjivanja u prva tri razreda osnovne škole (2001–2003),
- Standardizacija romskog jezika u Sloveniji i inkluzija romske kulture u obrazovni sistem (2003–2006),
- Obrazovni sistem, udžbenici i društvo znanja: ograničenja tržišne regulacije u malim jezičkim zajednicama (2003–2004),
- Studenti i diplomirani u slovenačkom tercijarnom obrazovanju 1981–2004 (2004–2006),
- Obrazovanje nastavnika u savremenom evropskom kontekstu (2004–2006),
- Obrazovanje u javnoj školi – stvaranje koncepta obrazovanja (2004–2007),

- Društvena klima u školi – evaluacija preventivnih programa (2004–2007),
- Javne i privatne škole u zemljama Evropske unije (2007, projekat naručen od strane Nacionalnog sindikata nastavnika).

Ostvareni međunarodni projekti dobijeni na konkursima ili naručeni od CEPS-a:

- Tematski pregled nacionalnih obrazovnih politika u jugoistočnoj Evropi (Evropska fondacija za obuku, 2001–2002),
- Izveštaj o pratećim aktivnostima Bolonjskog procesa (Evropska komisija, Prateće mere Erasmus programa, 2001–2003),
- Obrazovanje za demokratsko građanstvo: od politika do efektivnih praksi putem procene kvaliteta (takozvani EDC-QA PROJEKAT, Savet Evrope, 2003–2005),
- Mapiranje istraživanja u evropskim društvenim i humanističkim naukama (Peti okvirni program, u saradnji sa EUA, 2003–2005),
- Šest godina *Unapređenog Grac procesa*: Ostvarenja, trenutni status i perspektive obrazovanja u jugoistočnoj Evropi (Radna grupa Obrazovanje i omladina /EGP, 2004–2005),
- Izveštaj o eksternoj dimenziji Bolonjskog procesa (Norveško ministarstvo obrazovanja i nauke, 2005–2007),
- Promocija Bolonjskog procesa na Kosovu (Evropska komisija – TEMPUS projekat, 2006–2007, u saradnji sa Univerzitetom Peloponeza, Korint, Grčka, i Univerzitetom u Prištini).

2. *Izdavaštvo*. Istraživački i razvojni radovi rezultirali su u velikom broju članaka koje su saradnici CEPS-a objavili kod kuće i u inostranstvu. Do sada je CEPS objavio dvanaest monografija, delimično u saradnji sa drugim izdava-

čima i delimično unutar CEPS-ove posebne edicije („Lica obrazovanja“); njih osam je na slovenačkom jeziku a četiri na engleskom ili dvojezično engleskom i slovenačkom jeziku. Najznačajniji među njima su:

- Rozemeijer, S. (ed.). *Drafting new curricula in South-East Europe: final report of the regional seminar held in Bohinj, Slovenia, 26–28 April 2002*. Geneva and Ljubljana: Unesco International Bureau of Education and CEPS, 2003, 64 pp.
- Zgaga, P. *The importance of education in social reconstruction: six years of the enhanced Graz process: developments, current status and future prospects of education in South-east Europe*. Ljubljana: Faculty of Education/CEPS, 2005, 117 pp.
- Birzea, C., Cecchini, M., Harrison, C., Krek, J., Spajić Vrkaš, V. *Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools*. Paris: Unesco, Council of Europe, CEPS, 2005; 123 pp.
- Zgaga, P. (ed.). *Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu = Modernization of study programmes in teachers' education in an international context*. Ljubljana: Faculty of Education, 2006, 246 pp. (bilingual).
- Zgaga, P. (ed.). *The prospects of teacher education in South-east Europe*. Ljubljana: Faculty of Education/CEPS, 2006, 581 pp.

3. *Studijski programi / kursevi / akademska saradnja.*

Kao što je već navedeno, skoro svi saradnici CEPS-a uključeni su u univerzitetsku nastavu. Pored „rutinske“ nastave na Fakultetu, CEPS je pripremio novi kurs „Obrazovne politike“ (12 ESPB) u 2003. Kurs je akreditovao Nacionalni savet za visoko obrazovanje i u ponudi je studentima diplomskih studija na Učiteljskom fakultetu, kao i onima sa drugih fakulteta. Redovno se sprovodi svake godine, sa malim grupama studenata. Diplomski radovi, master i doktorske teze tako se izrađuju u ovim okvirima.

S druge strane, CEPS kao jedinica Univerziteta u Ljubljani pridružio se inicijativi pripremanja projekta zajedničkih doktorskih studija unutar Erasmus programa (Evropska komisija). Iz tog razloga stvoren je projekat EUDORA (European Doctorate in Teaching and Teacher Education – Evropski doktorat u obrazovanju i obrazovanju nastavnika) u saradnji sa nekoliko univerziteta iz zemalja EU (Grac, Helsinki, Linc, Ljubljana, Oldenburg, Port, Riga, Šfild, Tallin i Umea). Kreirano je pet intenzivnih kurseva (Analiza obrazovnih politika u komparativnoj perspektivi, Istraživanje nastave i učenja matematike, Socijalna inkluzija i ekskluzija, Nastava maternjeg jezika u komparativnoj perspektivi, Informaciono-komunikacione tehnologije u obrazovanju). CEPS je posebno angažovan na razvijanju i sprovođenju Intenzivnog programa Erazmusa *Analiza obrazovnih politika* (EPAC). Tri letnje škole organizovane su u Sloveniji, u 2002, 2003. i 2004. godini sa oko 20–25 studenata doktorskih studija i 7–9 predavača svake godine. CEPS je obezbedio i da jedno ili dvoje studenata iz zemalja jugoistočne Evrope (koje još nisu deo Erazmusa) učestvuju u ovim letnjim školama.

I, na kraju, ali ne i najmanje značajno, CEPS predstavlja Sloveniju u projektu Usaglašavanje obrazovnih struktura u Evropi (*Tuning Educational Structures in Europe*) koji se takođe odvija uz podršku Erasmus programa. Ovo je projekat koji vode univerziteta sa ciljem da ponude konkretan pristup u primeni Bolonjskog procesa na nivou visokoškolskih institucija i tematskih oblasti. Pristup se sastoji iz metodologije kreiranja, razvijanja, implementiranja i evaluiranja novih studijskih programa. CEPS informiše akademsku zajednicu o metodologiji usaglašavanja u Sloveniji, kao i u regionu – putem Obrazovne mreže jugoistočne Evrope (videti kasnije) – kako bi pomogao širenju metodologije u ovim zemljama.

4. „*Seminar školsko polje*“ (The School Field Seminar). CEPS redovno organizuje diskusije sa kolegama istraživačima koji rade u različitim oblastima obrazovanja i koji su

voljni da se uključe u interdisciplinarna pitanja i obrazovne politike. „Seminar školsko polje“ organizuje se jednom mesečno od oktobra do maja i sastoji se iz niza tematskih večeri. Započeo je u proleće 2001. godine i do danas je održano 42 sastanka na čitav niz zanimljivih pitanja, kao na primer: Politika i politike, Pravednost u obrazovanju, Evaluacija obrazovnih reformi, Bolonjski proces, Obrazovanje Roma, Udžbenici i društvo znanja, itd. Na ovaj način CEPS želi da doprinese kulturi profesionalnog dijaloga i da ponudi otvoren forum za interdisciplinarnе diskusije i obrazovanje, posebno oko pitanja obrazovnih politika. U proseku sastancima prisustvuje oko 30 učesnika (istraživača, nastavnika i asistenata, postdiplomaca i novinara). Govornici su uglavnom kolege iz Slovenije, ali prilično često oni dolaze i iz susednih ili drugih evropskih (kao i neevropskih) zemalja.

SEE ECN

Najveći i najzahtevniji projekat je projekat SEE ECN (South East Europe Education Cooperation Network – Mreža jugoistočne Evrope za obrazovanje i saradnju)¹. Mreža je osnovana 2000. godine – paralelno sa osnivanjem CEPS-a – unutar okvira Pakta za stabilnost jugoistočne Evrope.² Projekat je nastao kao rezultat uspešne saradnje CEPS-a i organizacije Kulturkontakt (Beč, Austrija), uz podršku Ministarstva inostranih poslova Austrije i Instituta za otvoreno društvo. Projekat je zasnovan na potrebama zemalja jugoistočne Evrope posle turbulentnog perioda devedesetih i na osnovu ciljeva Pakta za stabilnost za početak veka. Deset institucija (takozvanih „državnih čvorova“)³ iz Hrvatske,

1 <http://www.see-educoop.net>.

2 Za detaljnije informacije o takozvanom unapređenom Grac procesu videti Zgaga P., *The importance of education in social reconstruction. Six years of the Graz process*, CEPS: Ljubljana 2005.

3 Centar za demokratsku akciju, Albanija; Studentski resurs centar, Bosna i Hercegovina; Nacionalni institut za obrazovanje, Bugarska; Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja, Hrvatska; Kosovski

Bosne i Hercegovine, Srbije, Crne Gore, Kosova, Albanije, Makedonije, Bugarske, Rumunije i Moldavije činili su osovinnu mreže zajedno sa KulturKontaktom i CEPS-om. Tokom 2002, SEE ECN je dobio sredstva unutar projekta Demokratski grant SAD (USD Democracy Grant) i ona su predstavljala ogromnu podršku u prevođenju mnogobrojnih dokumenata na jezike regiona. Postojali su i drugi donatori.

Posle 2005, kada se opšta situacija u regionu „normalizovala“ i kada je osnovana Inicijativa za reformu obrazovanja u jugoistočnoj Evropi (*Education Reform Initiative for South Eastern Europe – ERI SEE*)⁴ – inicijativa ministarstava obrazovanja u regionu, SEE ECN je nastavio sa radom ali je neophodna finansijska pomoć izostala i obim aktivnosti i novina na veb stranicama su dramatično smanjene (na manje od 10% prethodnih). Danas, aktivnosti uglavnom zavise od volonterskog rada zaposlenih u CEPS-u. Ipak, SEE ECN veb sajt je samo poboljšala svoju atraktivnost od onda. Prema statistikama, sajt ima više poseta nego u prethodnoj godini: od juna do septembra 2007. registrovano je od 30 000 do 40 000 poseta mesečno. Za budućnost projekta najvažnije je da kontakti između institucija („čvorova“ ali i drugih institucija) i samih stručnjaka ostanu aktivni jer je, kao što će biti pokazano kasnije (videti odeljak o TESEE projektu), ovo osnova za plodnu saradnju u narednim konkretnim projektima.

SEE ECN veb stranice otvorene su široj javnosti 15. februara 2001. godine. Na početku, osnovna namera bila je da se organizuje banka podataka i informacija kako bi se pospešio protok informacija o razvoju obrazovanja i obrazovnih sistema u zemljama regiona. Osnovni cilj SEE ECN je takođe obuhvatao pružanje podrške širenju ekspertize i analize u oblasti obrazovanja, povećanje lokalnog vlasniš-

obrazovni centar, Kosovo; Univerzitet „Sveti Kiril i Metodije“, Makedonija; Institut za javne politike, Moldavija; Školski inspektorat u Podgorici, Crna Gora; Institut obrazovnih nauka, Rumunija; Obrazovni forum, Srbija.

4 Videti http://www.see-educoop.net/graz_2003/activities/erisee/eri_see_welcome.htm.

tva i posvećenosti i pospešivanje razmene informacija. Tokom godina, stvorena je on lajn biblioteka i ona danas sadrži skoro 2500 dokumenata sortiranih u različite grupe: *osnovne informacije i baze podataka, nacionalne politike i strategije, primeri dobre prakse, obrazovna regulativa, prikazi i izveštaji, kurikulumi, stručni i teorijski radovi*. Ključni dokumenti (strateški dokumenti, kurikulumi, regulativa, izveštaji itd) nisu samo povezani u virtualnoj biblioteci već i prevedeni na jezike regiona, što se pokazalo kao jedna od najvažnijih karakteristika. SEE ECN veb strane privukle su puno pažnje u regionu, kao i u Evropi i globalno. Ipak, mreža nije svedena samo na virtuelne aktivnosti. Organizovano je nekoliko *konferencija, seminara, radnih sastanaka i radionica* – uz podršku različitih donatora, nacionalnih i međunarodnih organizacija – u različitim mestima u regionu.

Projekat SEE ECN imao je odjeka i izvan regiona. CEPS je tako pomagao kolegama iz Centralne Azije (iz Kazahstana, Kirgistana, Tadžikistana i Uzbekistana) u uspostavljanju Mreže za obrazovanje i saradnju Centralne Azije (CA ECN)⁵. Misija CA ECN slična je onoj koju je formulisao SEE ECN: pospešivanje regionalne saradnje u oblasti razvoja obrazovanja putem obezbeđivanja boljeg pristupa relevantnim informacijama. Ciljne grupe CA ECN su vlade i lokalne vlasti Centralne Azije, profesionalne zajednice, civilno društvo i šira javnost.

Različite prioritetne oblasti i teme do sada su obrađivane unutar SEE ECN mreže. Tokom prvih godina najatraktivnija pitanja bila su obrazovne politike uopšte, obrazovna regulativa u komparativnoj perspektivi, reforma kurikuluma i dobre prakse u zemljama regiona, Evrope i širom sveta, poboljšanje kvaliteta u obrazovanju, udžbenici itd. U periodu 2002–2003, SEE ECN otvorio je novi „prozor“ o visokom obrazovanju i Bolonjskom procesu pošto je veliki broj zemalja jugoistočne Evrope bio na putu pridruživanja Bolonjskom procesu (na Berlinskom sastanku u septembru 2003).

5 <http://www.educasia.net>.

Tokom ovog perioda *obrazovanje nastavnika* je postajalo sve značajnije, ali nikada nije bilo centralna tema. Zbog toga je 2004. CEPS u saradnji sa SEE ECN „čvorovima“ stvorio novi predlog projekta usmerenog samo na poboljšanje sistema obrazovanja nastavnika, kao i trenutnih potreba nastavnika u oblasti inicijalnog obrazovanja i daljeg stručnog usavršavanja.

Primer zajedničkog istraživačkog projekta TESEE

Projekat „*Unapređenje profesionalnog razvoja nastavnika i prakse nastave/učenja u zemljama Jugoistočne Evrope*“ (‘Enhancing the Professional Development of Education Practitioners and Teaching/Learning Practices in SEE countries’) dobio je podršku Instituta za otvoreno društvo unutar inicijative RE:FINE⁶ (Resursi za obrazovanje: Fond za inovacije i umrežavanje – *Resourcing Education: Fund for Innovations and Networking*) i od Švajcarske agencije za razvoj i saradnju (SDC – *Swiss Agency for Development and Cooperation*)⁷. Na kraju projekta, uz pomoć UNESCO-a i opet *Programa za podršku obrazovanja* Instituta za otvoreno društvo omogućena je regionalna radionica (Sarajevo, 2006) kako bi se počelo sa aktivnostima širenja rezultata.⁸

Jačajući sposobnosti i uloge nastavnika, cilj projekta bio je da se podrži razvoj demokratskih, autonomnih, odgovornih obrazovnih sistema u jugoistočnoj Evropi u liniji sa evropskim mejnstrimom i uz poštovanje nacionalnih specifičnosti i tradicija. Kao inicijator i koordinator projekta, CEPS je okupio ukupno 37 eksperata koji su bili organizovani u 12 nacionalnih timova i činili širu projektnu grupu. Stoga je 12 nacionalnih timova pokrivalo širok – i raznovr-

6 http://www.soros.org/initiatives/esp/focus_areas/refine.

7 <http://www.deza.ch>.

8 Regional workshop ‘Enhancing the Professional Development of Education Practitioners and Teaching / Learning Practices’; Sarajevo, Bosnia and Herzegovina, 17–18 November 2006.

stan – region Evrope sa Albanijom i Makedonijom na jugu, Moldavijom na istoku i Slovenijom i Austrijom na severu. Projektni tim fokusirao se na 12 – opet, veoma raznovrsnih – nacionalnih sistema inicijalnog obrazovanja (eng. pre-service) i daljeg stručnog usavršavanja (eng. in service) nastavnika. Među njima su postojale, s jedne strane, zemlje na koje su uticale godine ratova i konflikti devedesetih i koje se sada veoma trude da unaprede svoj obrazovni sistem, dok su, sa druge strane, bile (u 2005–2006. kada je projekat sproveden) dve pridružene članice EU kao i dve punopravne članice EU, jedna „starija“ i druga „mlađa“. Ova raznovrsnost konteksta pružila je odličnu priliku projektnom timu da otkrije susedstvo i njegove nacionalne specifičnosti u komparativnom pristupu i da omogući bolje samorazumevanje. Takođe, to je bilo od pomoći pri pripremanju pojedinačnih nacionalnih izveštaja u mnogo širem kontekstu i u diskusiji između svih nacionalnih timova.

Cilj projekta nije bilo stvaranje strukturne analize postojećih sistema obrazovanja nastavnika (veliki broj studija već se fokusirao na ovu oblast, npr. *Eurydice studije*), već da razvije iscrpnu studiju o tome kako sistemi inicijalnog obrazovanja i daljeg usavršavanja nastavnika deluju u praksi, koji su planovi za (blisku) budućnost kreirani na fakultetima, školama i institucijama koje organizuju stručno usavršavanje (eng. „inset“ institutions) do sada i, poslednje, mada ne manje značajno, šta aktivni nastavnici u školama misle o postojećim ponudama i koje su njihove stvarne potrebe u ovoj oblasti. U pripremi teoretske osnove i metodoloških smernica, osnovna grupa se oslonila na rezultate skorih diskusija na evopskom nivou, i posebno na seriju *Eurydice studije o nastavnicima u Evropi* (2002–2006), *Tendencije u Bolonjskom procesu* (Trends Reports, 2003 – 2005), *Projekat usaglašavanja obrazovnih struktura* (2001–2005) i *nacrt predloga zajedničkih Principa za nastavničke kompetencije i kvalifikacije* (Evropska komisija, 2005). Ovi, kao i drugi, potporni dokumenti su neprestano prikupljeni, a i dostupni za izučavanje putem veb stranica projekta. Dva upitnika su pripremljena kako bi pomogla da se odslika

stanje i planovi institucija za obrazovanje nastavnika, kao i da bi se identifikovale potrebe nastavnika. Zato je rad projektne grupe postepeno doveo do seta preporuka koje bi pomogle daljem razvijanju postojeće prakse.

Koje su bile osnovne faze ovog rada, koji je trajao više od dve godine? Projekat je počeo pri kraju 2004. U prvim nedeljama 2005, proces formiranja nacionalnih timova je bio završen i postavljen je veb portal projekta⁹ (njegova konačna sadržina sada se nalazi na veb stranicama). Portal je zamišljen tako da obezbedi podršku radu na daljinu između nacionalnih timova, kao i u pripremi i organizovanju grupnih sastanaka; sa druge strane, on je obezbedio popunjavanje upitnika u 12 zemalja. Prateći materijali („virtuelna biblioteka“) i linkovi ka relevantnim stranama počeli su da se prikupljaju od samog početka, obnavljanje ovog materijala i linkova bio je kontinuiran zadatak tokom svih faza projekta.

U maju 2005. održan je prvi sastanak nacionalnih timova u Ohridu, Makedonija. Na sastanku je dogovorena struktura predviđenih nacionalnih izveštaja i oba upitnika (A i B) su finalizirani. Od juna do avgusta on lajn anketiranje je izvedeno; na kraju je 131 učesnik ispunio Upitnik A (institucije) i 2290 njih je ispunilo Upitnik B (nastavnici). Posle toga, rezultati on lajn anketiranja su obrađeni i u oktobru 2005. postavljeni su na veb stranama. Paralelno sa ovim radom, nacrti nacionalnih izveštaja su takođe pripremljeni i postavljeni na veb stranama i otpočeo je proces organizovanja okruglih stolova sa obrazovnim ekspertima i ljudima iz prakse u zemljama učesnicama.

U februaru 2006, nacionalni timovi su se okupili i drugi put, u Podgorici, Crna Gora. Učesnici su diskutovali o rezultatima oba upitnika, kao i o dvanaest nacrti nacionalnih izveštaja i o izveštajima sa nacionalnih okruglih stolova. Osnovni cilj sastanka bio je da se učesnici upoznaju sa rezultatima iz ostalih zemalja, da se uradi preliminarna komparativna analiza i, na osnovu toga, da se elaboriraju

9 <http://www.see-educoop.net/portal/tesee.htm>.

i finaliziraju nacionalni izveštaji posle sastanka. Veliki broj komentara, ispravki i promena je dat, što je bilo izuzetno korisno tokom finalne faze projekta. Lista zajedničkih zaključaka i preporuka je skicirana na sastanku, kao i predlog narednih aktivnosti. Na podgoričkom sastanku, nacionalni timovi su se dogovorili i o daljoj upotrebi metoda internih recenzija (eng. peer review) kako bi završili svoj rad; svaki tim primio je niz kritičkih komentara, pitanja i predloga od drugog tima. Do leta 2006. svih dvanaest nacionalnih izveštaja je završeno. Ovo je bio poslednji korak u projektu i vodio je ka pripremi finalnog izveštaja na skoro 600 strana.

Kao što je već pomenuto, rezultati su predstavljeni u Sarajevu u kasnu jesen 2006.¹⁰ Namera je bila da se na radionici predstave glavni rezultati projekta, ali i da se doprinese profesionalnom napretku nastavnika u zemljama jugoistočne Evrope i da se unapredi kvalitet njihovih škola i spremnost na saradnju radi jačanja dalje prekogranične saradnje. Velika većina učesnika radionice bili su *aktivni nastavnici* iz svih nivoa obrazovnog sistema (predškolsko, osnovnoškolsko, srednjoškolsko, nastavnici u stručnim školama, itd) iz svih zemalja jugoistočne Evrope, kao i iz nekih zemalja Centralne Azije (bili su pozvani kao posebni gosti putem OSI mreže). Učesnici radionice potvrdili su da je *inicijalno obrazovanje i dalje stručno usavršavanje nastavnika* jedno od gorućih pitanja u skoro svim zemljama regiona. Kao jedan od zaključaka radionice, učesnici su predložili da CEPS i partnerske institucije iz regiona pokušaju da organizuju stručno usavršavanje i kurseve obuke za nastavnike iz svih zemalja koje su učestvovala u istraživanju.

Ohrabren rezultatima TESEE projekta i preporukama sa sarajevskog seminara, CEPS trenutno radi na inicijativi uspostavljanja druge faze projekta pod radnim nazivom

10 *Regional Workshop* „Enhancing Professional Development of Education Practitioners and Teaching/Learning practices“; uz podršku UNESCO-a i OSI ESP, Sarajevo, Bosna i Hercegovina, 17–18. novembar 2006.

„Nevidljiva škola obrazovanja i obuke nastavnika u jugoistočnoj Evropi“. TESEE 2 bi za cilj imao kreiranje i sprovođenje niza kurseva stručnog usavršavanja koji bi se nudili aktivnim nastavnicima (nacionalno mešovite grupe od po 25 učesnika) iz svih zemalja u regionu. Programski odbor bio bi uspostavljen da diskutuje akademska i pitanja sadržine i da donosi odluke; CEPS bi obezbedio mali sekretariat da organizuje i koordinira aktivnosti. Cilj kurseva bilo bi, pre svega, nadopunjavanje znanja i veština, modernizovanje pristupa nastavi, učenju i ocenjivanju, podržavanje multikulturalnih aspekata stručnog usavršavanja nastavnika, jačanje prekogranične saradnje među školama i nastavnicima u svim zemljama regiona i poboljšanje kvaliteta usluga stručnog usavršavanja u regionu. Planirano je da kursevi budu sprovedeni u formi rada na daljinu (savetovanje i materijal dostupan putem interneta, kućni rad) i da se završi u vidu letnje (ili zimske) škole (u trajanju do 10 dana). Učesnici bi sticali formalne sertifikate. Ipak, početak projekta i količina rada (npr. koliko kurseva godišnje) zavisi od velikog broja konkretnih pitanja. Među njima i od budžeta, što je uvek teško pitanje.

Desanka RADUNOVIĆ

Matematički fakultet, Univerzitet u Beogradu

Predlog obrazovnih standarda na kraju obaveznog obrazovanja u Srbiji

O standardima

Državnim kurikulumom definisan je program za svaki školski predmet u obaveznom obrazovanju. Takođe, definisani su ishodi učenja, odnosno ono što bi učenici trebalo da znaju i mogu da urade pošto prođu proces učenja. Postignuća učenika razlikuju se među učenicima iste dobi jer na njih utiču mnogobrojni faktori: kvalitet škola koje pohađaju, kvalitet nastavnog procesa, podrška porodice, motivacija itd. Nivo postignuća definišemo kao standarde. Možemo reći da su *standardi nizovi izjava koje opisuju znanje i veštine koje očekujemo da učenici pokažu na određenom nivou postignuća*. Opšte posmatrano, standardi omogućavaju da se meri rezultat. Obrazovni standardi mogu poslužiti kao referentna tačka pri evaluaciji i osiguranju kvaliteta i dalje vode reviziji dokumenata koji regulišu kurikulum, programe predmeta, nastavu, način provere učeničkih postignuća itd. Oni pojašanjavaju i nastavnicima u praksi i njihovim učenicima koja znanja i veštine se očekuje da učenici pokažu.

Razvijene zemlje koriste standarde u menadžmentu obrazovnih politika već duže vreme. Na primer, osam nivoa standarda, definisanih prema starosnoj dobi, formulisani su za obavezno obrazovanje (od 5. do 15. godine) u Engleskoj.

Slučaj koji je ovde predstavljen bio je, po saznanjima autorke, prvi pokušaj da se definišu merljivi parametri za sistem obaveznog obrazovanja u Srbiji.

Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja naručio je istraživanje „Predlog obrazovnih standarda na kraju obaveznog obrazovanja“. To je bio deo šireg pro-

jekta Ministarstva za obrazovanje i sport koji je nosio naziv „Projekat unapređenja obrazovanja Republike Srbije, standardi i vrednovanja postignuća“, koji je započeo 2003. godine.

Rad na standardima trajao je više od godinu dana, od maja 2005. do oktobra 2006. godine, i bio je veoma intenzivan. Međunarodna agencija *Agencija za testiranje obrazovanja (Education Testing Service – ETS Europe)*, vlasnici svetski poznatog TOEFL testa, rukovodili su poslom, obučili istraživački tim (dva sedmodnevna seminara bila su organizovana) i pomagali im u radu. Institut i predstavnici Ministarstva koordinirali su projektom. Istraživanje su finansirale Svetska banka i Republika Srbija.

Krajnji cilj našeg rada bila je izrada *Dokumenta o standardima (Standards Document)* i *Vodiča* koji bi sadžao, osim opšteg dela, izjave o standardima na dva (ili tri) nivoa, primere i uputstva za nastavnike.

Šta smo uradili?

Istraživački tim sastojao se iz deset radnih grupa, po jedna za svaki predmet u osnovnoj školi: srpski jezik, matematika, fizika, hemija, biologija, istorija, geografija, muzičko, likovno i fizičko obrazovanje. Broj članova u jednoj radnoj grupi zavisio je od predmeta, grupe osnovnih predmeta (jezik i matematika) bile su veće, ali su u svim grupama učestvovali nastavnici iz osnovnih i srednjih škola i univerzitetski profesori. Na primer, radnu grupu za matematiku činilo je petoro nastavnika iz osnovnih škola, petoro nastavnika srednjih škola (dvoje od njih bili su iz srednjih škola za učenike talentovane za matematiku, odnosno iz takozvanih matematičkih gimnazija), tri univerzitetska profesora kao eksperti, jedan ekspert iz pedagogije i koordinator iz Instituta. Nastavnici iz osnovnih škola starali su se o tome da standardi budu prilagođeni sposobnostima dece, nastavnim metodima, uslovima u kojima se realizuje nastavni proces itd. Uloga nastavnika u srednjim školama bila

je da u standarde uvrste znanja i veštine koje su neophodni za dalje obrazovanje i univerzitetski stručnjaci su usklađivali standarde sa odgovarajućom naučnom oblašću.

Naš zadatak je isprva bio da definišemo dva nivoa postignuća, najniže standarde (Nivo I) i najviše standarde (Nivo III). Nivo I je *minimalni nivo kompetencija (minimal level of competences)* koje se očekuju na kraju obaveznog obrazovanja, sa pragom prolaznosti od 80%. Nivo III je *nivo kvalifikacija (qualification level)* potrebnih za uspešan nastavak srednjoškolskog obrazovanja, koji bi trebalo da dostigne približno 25% studenata.

Aktivnosti radne grupe na formulisanju standarda bile su sledeće:

1. Analizirali smo postojeći program i relevantne udžbenike i drugi nastavni materijal kako bismo podelili celokupan domen predmeta na nekoliko poddomena.
2. Identifikovali smo znanja i veštine koje bi bezmalo svi učenici mogli da postignu (Nivo I) i one koje bi postigli jako dobri učenici (Nivo III) i formulisali smo nacrt deskriptora za različite ishode sa svaki poddomen i za oba nivoa. Jedan deskriptor obuhvata suštinu informacija unutar odgovarajućeg poddomena na identifikovanom nivou i opisuje šta bi učenici trebalo da znaju ili da mogu da urade.
3. Radna grupa je pripremila nekoliko elemenata za svaki deskriptor na oba nivoa kako bi se moglo izvesti preliminarno testiranje deskriptora.
4. Pilot testiranje sprovedeno je na ukupnom uzorku od 3218 učenika iz 79 škola u februaru 2006. godine.

Na primer, 318 učenika testirano je za matematiku. Uočili smo pet poddomena i definisali ukupno 45 deskriptora. Osamdeset i osam elemenata, koji su bili pripremljeni za testiranje, bili su grupisani u četiri grupe. Svaku grupu činilo je oko 20 elemenata (10 za svaki nivo), sa procenje-

nim vremenom za rad od oko 40 minuta i sa definisanim ocenama. Postojalo je šest tipova elemenata u skladu sa tipom pitanja:

- *Ponuđeni odgovori*. Učenici biraju jedan od ponuđenih odgovora.
- *Tačno–netačno*. Nekoliko iskaza je napisano a učenici treba da obeleže one koji su tačni i one koji su netačni.
- *Povezivanje*. Učenici treba da povežu parove iskaza ili fraza prema nekom kriterijumu.
- *Dopunjavanje*. Ponuđeni odgovor treba da se upotpuni.
- *Kratki odgovori*. Traži se samo jedan rezultat.
- *Prošireni odgovori*. Traži se nekoliko rezultata i/ili procedura.

Osim testiranja predmeta, od učenika je zatraženo da odgovore na nekoliko pitanja o motivaciji, sposobnostima i problemima u vezi sa učenjem određenih oblasti. Traženo je da na postavljena pitanja odgovore sa da ili ne. Na primer, neka od njih su bila:

- Da li je nastavnik naveo da matematika:
 - a) Uči učenike da razmišljaju?
 - b) Može biti korisna u svakodnevnom životu?
 - c) Omogućava bolje razumevanje među ljudima?
- Koja od sledećih rečenica najbolje opisuje tvoj odnos prema matematici:
 - a) Za mene je matematika uvek izvor novih ideja i izazova.
 - b) Za mene je matematika beskonačan niz besmislenih zadataka.
 - c) Matematika je korisna za moje dalje obrazovanje.

- Mnogi učenici misle da je teško učiti matematiku. Koji je razlog tome?
 - a) Program je previše obiman.
 - b) Nastavnici loše objašnjavaju.
 - c) Udžbenici su zbunjujući.
 - d) Moramo da radimo zadatke.
 - e) Nije jasno zašto moramo da učimo neke stvari.
 - f) Previše računamo i nemamo dovoljno vremena za objašnjenja tokom časova.
 - g) Moramo da mislimo.
- Radna grupa analizirala je rezultate testiranja i, prema njima, modifikovala predložene deskriptore. Pripremljeni su novi elementi za finalno testiranje.
- Finalno testiranje organizovano je na uzorku od 10 860 učenika (1742 učenika je testirano za matematiku) širom Srbije u maju 2006. godine.

Istovremeno, 161 nastavnik čiji su učenici bili testirani evaluirao je predložene standarde. Komentari su se pojavljivali ako su:

- kompetencije (znanja i veštine) koje su definisane standardom previše osnovne;
- bile neophodne za dalje obrazovanje ili za svakodnevni život;
- bile adekvatne za Nivo I ili Nivo III.

Zatim su bili zamoljeni da objasne kako bi podučavali učenike tako da usvoje standarde i da li bi pratili napredak u odnosu na određeni standard. Na taj način, svaki standard je testiran i iz ugla učenika i iz ugla njihovih nastavnika.

Zanimljivo je spomenuti da samo 35% anketiranih nastavnika ima univerzitetsku diplomu (62% imaju više obrazovanje), da više od 55% njih predaje više od 20 godina i da

više 50% nastavnika ima manje od 50 sati stručnog usavršavanja.

- Pošto su analizirani dobijeni rezultati i odgovarajuće statističke analize, predložena je konačna formulacija standarda. Takođe, pripremljen je, kao dodatak, udžbenik sa tipičnim elementima za svaki standard na oba nivoa.
- Tokom jednogodišnjih aktivnosti, radna grupa održala je nekoliko zajedničkih sastanaka kako bi se usaglasio rad i diskutovalo o interdisciplinarnim sadržajima.

Problemi

Budući da većina članova tima nije imala iskustva u definisanju obrazovnih standarda, morali smo da naučimo kako da iskažemo precizno i jasno određen sveden broj iskaza u vezi sa veoma širokom sadržinom predmeta. Već pomenuti sedmodnevni seminari, koje je organizovao naš partner ETS bili su od izuzetne pomoći. Takođe, pilot testiranje pojasnilo nam je kako da proverimo validnost formulacije standarda, tako da nam je finalno testiranje dalo relevantnije informacije.

Ozbiljniji problem bilo je što su učenici, u poređenju sa očekivanjima, pokazali manje znanja u svim predmetima. Rezultati pilot testiranja bili su posebno razočaravajući. Neki od nas su, u to vreme, učestvovali u državnom testiranju učenika četvrtog razreda i zaključili smo da su ovi učenici pokazali bolje osnovno znanje nego učenici na kraju obaveznog obrazovanja. Stoga smo morali da smanjimo zahteve za Nivo I na krajnje elementarne stvari, pošto je naš zadatak bio da formulišemo standarde prema realnoj situaciji i aktuelnom programu, a ne prema našem mišljenju šta bi učenici trebalo da znaju.

Tokom rada nije bilo pritiska na istraživački tim, ali smo neprestano podsećani da standardi moraju da odslika-

vaju trenutne programe i aktualnu situaciju u našem školstvu. To je šteta jer će standardi biti primenjivani i u budućnosti i oni moraju da iniciraju promene u kurikulumu i druge promene u obrazovanju.

Ipak, složili smo se da standardi moraju da impliciraju minimalnu nadogradnju programa u skladu sa pitanjima koja su aktuelna u obrazovnim standardima razvijenih zemalja. Na primer, u matematici se to odnosilo na merenje i obradu podataka, veštinu koja je neophodna u svakodnevnom životu. S obzirom da su ove oblasti u kurikulumu nedovoljno prisutne, a učenici pokazali malo znanja, naglasili smo ih putem nekoliko standarda. Na taj način, putem standarda, želeli smo da nastavnicima ukažemo na najvažnije teme kojima bi trebalo da se bave tokom časova.

Ozbiljan problem predstavljala je i modifikacija našeg zadatka na samom kraju projektnog perioda. Mesec dana pre kraja projekta zatraženo je da formulišemo standarde i za srednji nivo, Nivo II. Oni se definišu znanjem i veštinama koje većina učenika može da pokaže. Pokušali smo da iz dostupnih elemenata izdvojimo one koje je oko 50% učenika moglo da reši i iskazali smo ih odgovarajućim deskriptorima. Nismo ovim bili zadovoljni, ali nismo imali izbora.

Dalji koraci?

Po mom mišljenju, uradili smo posao veoma dobro, uz pomoć izvrsnih savetnika iz svih oblasti iz ETS-a. Oni nisu vršili pritisak na nas i nametali nam rešenja, već su nam pomagali kad god bismo bili zbunjeni, posebno pri formulisanju odgovarajućih elemenata kojima bi verifikovali naš rad.

Kada je istraživački tim završio posao, pre same implementacije, standarde je trebalo da usvoji Nacionalni savet za obrazovanje. Ovo još nije učinjeno, niti je započeta bilo kakva diskusija o standarima iako je prošlo godinu dana od završetka projekta.

Čini se da zvanični predstavnici koji su naručili projekat nisu zainteresovani da se standardi implementiraju.

Nema naznaka da će se išta ubrzo promeniti. Ukoliko Nacionalni savet za obrazovanje ne usvoji standarde, celokupan posao biće beskoristan pošto standardi ne mogu biti ni implementirani ni publikovani. Rezultati našeg rada (standardi i odgovarajući elementi) su vlasništvo Ministarstva obrazovanja i sporta i istraživači su se napismeno složili da će garantovati tajnost proizvedenog materijala.

Predložili smo poseban projekat u okviru kog bi informisali nastavnike o standardima i njihovoj primeni putem jednodnevnih seminara. Predlog je odbijen uz komentar da standardi još nisu usvojeni.

Anketirani nastavnici su mišljenja da njihovi učenici imaju više znanja nego što su stvarno pokazali. Neophodno je da se što pre uvedu objektivna merila rezultata obrazovnog procesa.

Osnovni *Projekat unapređenja obrazovanja* stagnira posle perioda Đinđićeve vlade koja je započela obrazovne reforme. Trenutni zvaničnici ne žele da nastave reforme i samo formalno učestvuju u preuzetim međunarodnim obavezama. Čini se da su tradicionalisti dominantni u višim strukturama upravljanja obrazovanjem. Plaše se da je reformski orijentisan kurikulum „zasnovan na standardima“ površan i da ugrožava klasične vrednosti.

Podržavam reforme u matematičkom obrazovanju i smatram da matematika nije samo za elitu već i za mase. Numerička pismenost je, u najmanju ruku, važna kao i jezička pismenost, posebno u veku informacionih i komunikacionih tehnologija. Matematika bi trebalo da bude demokratizujuća snaga koja promovise ravnopravnost. Ona je univerzalna, nezavisna od rase, kulture, politike itd.

Literatura

<http://www.qca.org.uk> *Qualification Curriculum Authority* – public body, sponsored by the Department for Children, Schools and Families, UK

<http://doe.state.in.us/standards> Indiana's Academic Standards

<http://www.doe.nv.gov/standards/standmath/math.html> Nevada (USA) Department of Education

<http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/math.html> Ontario, Ministry of Education

<http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=7019&indexid=4062&indexparentid=1007> New Zealand, Ministry of Education, NCEA Achievement Standards and Matrices

http://www.k12.wa.us/CurriculumInstruct/EALR_GLE.aspx Washington state standards

<http://www.zrss.si> The National Educational Institute, Slovenia

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

378.014.3(4)(082)

37.014.5(497.11)(082)

ISTRAŽIVANJE obrazovanja i formulisanje obrazovnih politika
/ priredio Zoran Grac ; prevod Jelena Kleut i Dušan Spasojević.
- Beograd : Centar za obrazovne politike, 2007 (Beograd : Dosije).
- 87 str. : tabele ; 20 cm

Tiraž 500. - Str. 7-8: Reč izdavača / Martina Vukasović.
- Napomene i bibliografske reference uz tekst. - Bibliografija uz
svaki rad.

ISBN 978-86-84151-19-5

a) Високошколско образовање - Реформа - Европа - Зборници
b) Србија - Образовна политика - Зборници

COBISS.SR-ID 146054156