



Зборник Института за педагошка истраживања
Година 44 • Број 1 • Јун 2012 • 7-23
УДК 37.014.3(497.11)“2000/2010”

ISSN 0579-6431
Прегледни чланак
DOI: 10.2298/ZIP11201007D

КЉУЧНИ ПРИНЦИПИ И УЛОГЕ АКТЕРА ОБРАЗОВНИХ ПРОМЕНА*

*Ивана Ђерић** и Миља Вујачић*

Институт за педагошка истраживања, Београд

Апстракт. Знања о образовним променама уче нас да је реформа образовања сложен и вишедимензионални подухват са неизвесним исходом. Поред постојања јасне стратегије развоја образовања, одговорно вођење промена један је од најважнијих фактора успеха реформских иницијатива. У овом раду је дат преглед Фуланових теоријских поставки и истраживачких података о кључним принципима успешног вођења промена и улогама актера у процесу њиховог осмишљавања, планирања и имплементирања. Реформски процеси у Србији у области образовања, који су се догађали током протекле деценије, сагледани су управо кроз призму Фуланових поставки и сазнања о одговорном вођењу образовних промена. Претпоставља се да је неуспех образовних реформи у нашој земљи био условљен недостатком знања о образовним променама и неадекватним вођењем реформских процеса, што се негативно одразило на ефикасност њиховог спровођења и мотивацију кључних актера у тим променама. За успешно креирање будућих образовних политика и спровођење промена у нашој земљи, потребно је да се уважи „глас“ праксе, да се удруже снаге и потенцијали запослених у надлежним институцијама и школама, како би се умањили ризици, а повећале могућности за прихватање промена у пракси.

Кључне речи: образовне промене, принципи и знања о процесу вођења промена, улоге, одговорности и партиципација кључних актера.

Образовне реформе су неодвојиве од општих политичких, социјалних и економских промена у одређеном друштву. С једне стране, образовне

* *Напомена.* Чланак представља резултат рада на пројектима „Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву (бр. 179034) и „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (бр. 47008), које финансира Министарство просвете и науке Републике Србије (2011–2014).

** E-mail: idjeric@rcub.bg.ac.rs

реформе не могу се осмислити, планирати и имплементирати независно од политичког, социјалног и економског контекста у коме се одигравају, јер у супротном имају веома мале шансе за успех. С друге стране, образовне реформе имају потенцијал да буду главни покретачи друштвених промена у другим секторима. Покренуте реформске иницијативе у Србији (2000–2010) обележили су дисконтинуитети, како у области креирања образовне политике, тако и у процесу увођења промена у образовну праксу. Турбулентност и нестабилност образовног и друштвено-политичког контекста, током протекле деценије, у нашој земљи, довеле су до смањења опште ефективности реформских иницијатива и мотивације кључних актера за успешно учествовање у образовним променама (Ђевић и сар., 2011; Stanković, 2011).

Поред бројних тешкоћа и проблема који су допринели неуспеху реформских иницијатива, „упадљиво“ је и одсуство заједничког консензуса о томе како желимо да образовање у Србији изгледа у будућности и како то можемо да постигнемо. Истраживање представља кључних актера о образовним променама у прошлости и пожељним правцима будућег развоја образовања у Србији, потврђује да је приликом осмишљавања и вођења процеса промена потребно узети у обзир субјективне реалности и заједничка значења главних учесника реформског процеса (Ђевић и сар., 2011; Pavlović, 2011; Pavlović i Vujačić, 2011; Stanković, 2011). Кључни актери образовне реформе која је спроведена у Србији потврђују да је неопходно постојање јасних циљева и стратегије развоја образовања, успостављање сарадње, консензуса и заједничке визије, увременост процеса промена, транспарентност процеса и партиципација свих учесника у реформским иницијативама (Pavlović i Vujačić, 2011). У овом раду дат је преглед Фуланових теоријских поставки и истраживачких података о вођењу образовних промена. Анализирани су кључни принципи успешног вођења промена, као и улоге актера у осмишљавању, планирању и имплементирању жељених образовних промена. Реформски процеси у Србији који су се догађали током протекле деценије сагледани су кроз призму савремених сазнања о вођењу образовних промена.

Која знања су нам потребна за успешно вођење процеса промена?

Историја образовних реформи у свету учи нас да постоје бројни проблеми и препреке у процесу имплементирања добрих идеја које промовишу креатори образовних политика, а главни „састојак“ који недостаје у том процесу јесте недовољно уважавање и примена онога што Фулан назива *знања о процесу промена* (Fullan, 2004). Потребно је да поседујемо знања која ће нам помоћи да разумемо како се одвија процес осмишљавања и увођења промена и који су кључни покретачи за успешно спровођење промена у образовној пракси. Како Фулан истиче, знање о процесу вође-

ња промена не гарантује успех, али је нужан услов који обезбеђује да не доживимо неуспех у процесу реформе образовања. Он наводи неколико кључних принципа успешног вођења процеса промена: (а) ангажовање људи око заједничког моралног циља; (б) изграђивање и оснаживање индивидуалних, колективних и организацијских капацитета; (в) разумевање динамике процеса промена; (г) развој културе учења и културе евалуације; (д) управљање променама; (ђ) подстицање кохерентности; (е) пружање подршке развоју на школском, локалном и државном нивоу (Fullan, 2004; 2007).

Морални циљ јесте један од битних обележја у култури промене и има важну улогу у трансформисању система образовања и одржавању промена. У најширем смислу, ангажовање људи око заједничког моралног циља, у контексту образовних промена, подразумева сврсисходну акцију усмерену ка унапређивању друштва. Није довољно да имамо само заједничку слику о томе како образовање треба да се развија у будућности, већ да ускладимо образовну стратегију са приоритетним потребама привреде, економије и других кључних области функционисања друштва. Прецизније, усмереност ка заједничком циљу позитивно утиче на мотивацију свих актера у процесу промена, јер на тај начин проналазе смисао у колективној акцији која води ка унапређењу система образовања и друштва у целини. У ужем смислу, овај принцип подразумева заједничко ангажовање појединаца и институција у области образовања у смањивању разлика у постигнућу које могу да постоје између појединих школа (на пример, подизање и уједначавање нивоа писмености ученика). Према Фулану (Fullan, 2004) ангажовање људи око заједничког моралног циља јесте дугорочан процес у коме учествују практичари, други заинтересовани актери у образовном процесу, представници локалних заједница и друштво у целини.

Изграђивање и оснаживање индивидуалних, колективних и организацијских капацитета веома је важан елемент у процесу вођења промена, чак и кад између кључних актера образовног процеса постоји узајамна сагласност да је промена неопходна, значајна и смислена (Fullan, 2004). Изграђивање и оснаживање капацитета подразумева осмишљавање одговарајућих образовних политика, стратегија и ресурса како би колективна моћ људи „расла“ и како би систем образовања био унапређен на различитим нивоима. Кључни актери образовних промена у Србији сматрају да, током десетогодишњег периода реформе образовног система, наставници нису били, на адекватан начин, припремљени и оспособљени за нове улоге и одговорности. Незадовољавајућа решења у области политике професионалног развоја наставника довела су до непромењених стања у наставничким праксама у учионици и постепене деградације наставничке професије (Pavlović, 2011; Džinović i Đerić, 2011). Поред тога, према мишљењу учесника истраживања о образовним променама у нашој земљи, незадовољавајући исходи процеса образовних промена

односе се и на недовољно усмеравање пажње на развој целокупне личности ученика и слабије васпитне функције школе. Осим развоја индивидуалних и колективних капацитета (знања, мотивације и ресурса), адекватна подршка школама у процесу реформе подразумева и унапређивање постојеће инфраструктуре на локалном, регионалном и државаном нивоу (мрежа школа, квалитет школских зграда, опремљеност школа). Негативне перцепције учесника у образовним променама у Србији односе се и на недовољну опремљеност школа потребним средствима и опремом (Pavlović, 2011). Такође, и подаци неких других истраживања (TIMSS 2007) указују на слабу опремљеност школа у нашој земљи. Око 70% школа у Србији нема лабораторију за природне науке, док само 15% ученика похађа наставу математике у задовољавајућим условима у погледу расположивих ресурса за извођење наставе из овог предмета (Martin *et al.*, 2008, према: Stanković, 2011).

У литератури се наводи да једна од „тајни“ успешног вођења промена јесте успостављање заједничког идентитета и визије између кључних актера тог процеса (Fullan, 2008), као и спремност да људи раде заједно како би остварили жељене промене. Једино тако је могуће да капацитет за промене расте, а да се систем образовања унапреди (Fullan, 2004). Другим речима, носиоци промена не би требало да полазе од претпоставке да се сарадња и заједничка визија подразумевају, већ да значајан део реформских напора усмере управо ка њиховом успостављању. Непостојање јасне визије код креатора образовне политике у протеклом циклусу образовних промена у нашој земљи одразило се и на остале актере, посебно када је у питању њихово сагледавање сопствених улога у овом процесу и неопходности сарадње и тимског рада (Vujačić *i sar.*, 2011).

Разумевање динамике процеса промена. Шта све подразумева „знање о процесу промена“? Према Фулановом схватању, да би се постигао успех у реформским напорима, потребно је континуирано стратешко преговарање између креатора политика који осмишљавају стратешки документ и практичара на „терену“ који представљају најзначајнији извор информација. Перцепције кључних актера о образовним променама у Србији указују на низак ниво партиципације ученика, родитеља и практичара, као и на недовољну усклађеност планираних промена са стањем на терену (Pavlović, 2011). Међутим, у литератури се истиче да је израда стратегије о правцима развоја образовног система интерактиван процес који подразумева да креатори образовних политика осмишљавају и преобликују своје идеје у складу са повратним информацијама које пристижу од практичара (Fullan, 2004). Што више лидери практикују дијалог о стратегији, то више изоштравају своје научно и интуитивно знање о процесу промена (Fullan, 2001; 2007). Према мишљењу Фулана, важан услов спровођења успешне реформе јесте успостављање деликатног баланса између притиска и подршке. Друштвени системи су често

инертни. Да би били продуктивнији, потребно је ускладити амбициозно постављене циљеве и подршку, кроз развијање компетенција, доступност идеја и ресурса, као и времена потребног за учење и сарадњу оних који учествују у том процесу. Наставници који су учествовали у образовним реформама у Србији сматрају да нису били довољно професионално припремљени и подржани за нове улоге које су се од њих очекивале у процесу реформе. Такође, представе родитеља, ученика и наставника указују на то да праксе информисања о образовним променама нису биле ефикасне (на пример, кашњење информација, контрадикторне информације), што је доводило до њиховог незадовољства, збуњености и неизвесности. Наставници и експерти у области образовања сматрају да су амбиције креатора образовних политика и темпо образовних промена у Србији били неусклађени са могућностима практичара, што је према њиховом мишљењу, кључни разлог за пад ефективности процеса образовних промена које су се дешавале у протеклих десет година у нашој земљи (Vujačić i sar., 2011).

У различитим фазама реализације реформе, често се може наићи на препреке, јер свака врста промене захтева од актера „хватање“ у коштац са новим захтевима, очекивањима и уверењима. Стога, потребно је имати на уму да сложеност образовних промена и неадекватних услова у којима се оне одвијају може довести до отпора и пада мотивације кључних актера. Учесници истраживања истичу да је, у процесу имплементације образовних промена у нашој земљи, евидентан јаз између очекивања и ефеката, што је према њиховом мишљењу довело до пада мотивације кључних актера, доживљаја неизвесности и губитка (Pavlović, 2011). Данас је сасвим јасно да је у процесу вођења промена потребно да креатори образовних политика и лидери прихвате и разумеју одсуство мотивације, присуство негативизма и сумњичавости у скоро свим фазама реформе. То су „поруке“ које говоре о препрекама на путу које треба решити и превазићи. Као што се у литератури истиче, без обзира да ли су промене наметнуте или су прихваћене, увек подразумевају доживљај анксиозности, изгубљености, неизвесности и губитка (Schön, 1971; Fullan, 2001).

Такође, теоретичари који се баве образовним променама истичу да је страх вечити пратилац у вођењу процеса промена. Промена подразумева губитке који су врло јасни и опипљиви, док су добици често само удаљени и неизвесни. Према схватању Блека и Грегерсена (Black & Gregersen, 2002), што је нова визија јаснија, људима је лакше да предвиде позитивне исходе планираних промена, али и потенцијалне зоне својих несигурности и некомпетентности. Иако су промене комплексне, тешке и фрустрирајуће, Фулан истиче, да је потребно да постоји *истрајаност* у превазилажењу изазова и проблема, као и *флексибиланост* приликом инкорпорирања нових идеја у постојеће планове. Истрајност и упорност веома су важни елементи у процесу вођења промена, јер у почетку људи „гаје“ велике амбиције и аспирације које се током времена постепено

смањују услед бројних препрека и проблема. Кључни актери у образовном систему Србије сматрају да су образовне промене у нашој земљи биле нестабилне и хаотичне. Наиме, одсуство јасне стратегије и непостајање друштвеног консензуса у вези са правцима промена и жељеним исходима довели су до доживљаја фрагментисаности реформских процеса, неповезаности циљева и начина њиховог реализовања (Pavlović, 2011).

Развој културе учења и културе евалуације. Уколико желимо да се образовни систем заиста промени, потребно је да учимо једни од других током процеса осмишљавања, планирања и имплементација образовних промена. Заправо, размена знања између људи и успостављање колективног идентитета подстичу позитивне промене у образовању. Промовисање културе учења подразумева читав сет стратегија осмишљених тако да људи могу да уче једни од других (когнитивна димензија) и да буду колективно усмерени ка унапређивању система (афективна димензија). Развој културе учења подразумева развијање професионалних заједница (McLaughlin & Talbert, 2006) на школском, локалном и друштвеном нивоу, које уче кроз сарадњу, узајамну подршку, размену искуства и примера добре праксе, као и изграђивање заједничких вредности и идентитета (Fullan, 1992; 2001). Дакле, стварање климе у школама која подстиче међусобно учење, размену идеја и њихову примену у пракси неопходан је елемент за успех образовне реформе. Постојећа знања и добре идеје саме за себе немају смисла уколико се не развије култура учења и не створи контекст у коме се оне могу пренети и разменити. Перцепције испитаника у истраживању о образовним променама у Србији указују на недовољно уважавање и примену овог принципа у процесу вођења образовних промена. Наиме, они указују на недостатак сарадње, заједничког учења и размене идеја у процесу имплементације образовних промена. Разлоге за овакву ситуацију учесници истраживања виде у устаљеним културним обрасцима и систему вредности у нашој средини, у којој се међусобно учење, размена идеја и сарадња још увек не практикују у довољној мери и на адекватан начин (Vujačić i Đerić, 2011).

Култура евалуације је неодвојива од културе учења и њихово увезивање омогућава да се продуби значење онога што је научено. Принцип развоја културе евалуације подразумева продубљивање значења онога што се учи коришћењем технологије за унапређивање процеса учења. Фулан (2007) наглашава да је једна од основних стратегија у процесу спровођења образовних промена *вредновање процеса учења ради његовог унапређивања* (assessment for learning). Ова стратегија подразумева: (а) прикупљање података о самом процесу учења; (б) анализу података у циљу бољег разумевања целокупног процеса; (в) осмишљавање акционог плана заснованог на прикупљеним и анализираним подацима како би се целокупан процес учења унапредио; (г) оспособљавање школског

кадра да разумеју исходе процеса учења и да о њима дискутују са родитељима и актерима ван школе.

Управљање променама. Вођење промена представља кључно питање у оквиру сваке реформе образовања. Да би се постигла одрживост реформе, потребно је да они који воде процес буду експерти у области образовних промена. Знања о процесу промена увек подразумевају знања о томе како на ефикасан и одговоран начин треба водити процес реформе. Кључни актери образовања у нашој земљи перципирају образовне промене као експеримент који није довољно и на адекватан начин контролисан. Под недовољном контролом учесници истраживања подразумевају одсуство адекватне припреме промена и процене ризика, неадекватно вођство и лошу координацију различитих актера. Одсуство контроле над процесом креирања и имплементације образовних промена утицало је на то да су ученици себе позиционирали као „експерименталне мишеве“, док је код наставника дошло до пада мотивације (Pavlović, 2011).

Ефикасног лидера карактерише снажна професионална мотивација, подстицање професионалног развоја запослених и спремност да подстиче вођство и успех код других (Elmore, 2000). За продуктивно и одговорно вођење промена потребан је лидер који подстиче успех у другима. Харизматични лидери који делују као моћни носиоци промена најчешће не постижу успех у процесу управљања промена, јер су превише усмерени на себе. Фулан (2004) наводи занимљиву илустрацију: успех директора школе, на крају његовог мандата, не огледа се само у томе колико је резултата постигао у домену ученичког постигнућа, већ у томе колико је запослених у школи оспособио да даље воде посао.

Подстицање кохерентности. У сложеним системима делови су међусобно повезани и није могућа изолованост било којег дела система. Када се у систем уводе промене независно једна од друге, чак и када се у овом процесу полази од заједничког моралног циља, неминовно долази до преоптерећења и фрагментисаности. Директори школа истичу да је лоша организација различитих елемената, институција и појединаца система образовања препрека за одговорно вођење процеса промена у нашој земљи (Pavlović, 2011).

Према мишљењу Фулана, ова тенденција сложених и комплексних система је природна и очекивана (Fullan, 2004). Наиме, промене у сложеним системима изазивају низ негативних емоција као што су стрес и конфузија, а фрагментација представља један од начина на који људи покушавају да се носе са сложеношћу. Стога, циљ неке организације (школе) у сложеном систему јесте да учи, напредује и развија нове начине рада који су у служби ширих моралних вредности (Fullan, 1999). Ефикасни лидери у култури промена фокусирани су на учење као централни део реформе, увиђају креативни потенцијал различитих идеја, теже да фокусирају енергију и постигну веће уравнотежење између елемената

система и да креирају културу у школи која ће бити усмерена на развој и напредак (Fullan, 2004).

Знање о променама не подразумева само знања о осмишљавању и развијању великог броја иновација, већ и знања о осмишљавању образаца усклађености и узајамне повезаности, што актерима образовања помаже да се фокусирају на међусобну повезаност различитих сегмената образованог система (Fullan, 1999; 2001). Ово је, према Фулану, веома захтеван задатак у оквиру реформе који подразумева прилагођавање, повезивање различитих тачака система и јасну визију о томе како целокупна слика треба да изгледа. Овај задатак захтева улагање у изградњу индивидуалних, колективних и организацијских капацитета, развијање културе учења и културе евалуације који заједно могу да доведу до веће усклађености и узајамне повезаности елемената система.

Пружање подршке развоју на школском, локалном и државном нивоу. Мењање образовног система подразумева промене на различитим нивоима: школском, локалном и државном. Када говоримо о трансформацији образовног система онда би требало да имамо на уму да се промене не односе само на појединце који су део образовног система, већ на систем у целини. Према Фулановом мишљењу (Fullan, 2000; 2004) погрешно је уколико се полази од претпоставке да ће промене на индивидуалном нивоу довести до промена образовних институција и читавог система. Потребно је да се догоде промене на индивидуалном плану, али истовремено и промене контекста у коме појединци раде. Заправо, према његовом мишљењу, ово се неће догодити уколико истовремено не мењамо читав систем и његове институције. Да би овај циљ био остварен, потребно је обезбедити услове за контекстуално учење, односно учење у специфичним ситуацијама у којима желимо да се промене догоде. Овај принцип заправо наглашава потребу да се фокус стави на сва три нивоа система и њихову узајамну повезаност, обезбеђивање могућности за учење у оквиру целокупног контекста како би дошло до промена на нивоу целокупног система.

У складу са препорукама из литературе и на основу актуелних дешавања у српском образовном систему, може се рећи да надлежне институције нису пружиле адекватну подршку практичарима у различитим фазама реформског процеса – од идентификације образовних проблема до имплементације и евалуације образовних промена. Главни закључак актуелног истраживања о образовним променама у Србији, говори у прилог Фулановој тези да се у многим реформским процесима не уважавају у довољној мери знања о процесу промена. Надлежне институције у Србији у недовољној мери уважавају савремена теоријска сазнања о планирању, организацији и имплементацији образовних промена из перспективе наставника (Vujačić i sar., 2011; Vodroža i sar., 2012). Такође, показало се да наставници негативно перципирају све фазе циклуса у креирању, имплементирању и спровођењу образовних промена, без об-

зира о којој реформи је реч – инклузија, стручно усавршавање наставника и школско развојно планирање (Vodroža i sar., 2012). Искуства показују да нису у потпуности спроведене донете одредбе о професионалном напредовању наставника и нису се издвајала додатна финансијска средства намењена професионалном развоју наставника. У овим студијама потврђено је да се није водило рачуна о појединим механизмима који повећавају шансе за успех и одрживост неке реформе, као што су пружање саветодавне подршке практичарима, дистрибуирање информативно-стручног материјала за практичаре, промовисање умрежавања школа и наставника ради размене знања.

Кључни актери у процесу вођења образовних промена

Реформски покушаји су „осуђени“ на неуспех уколико се не обједине напори свих актера образовног система у процесу вођења образовних промена. Стога ћемо у наредном поглављу размотрити какве су улоге и одговорности кључних актера на школском и локалном нивоу у овом процесу – директора, наставника, ученика, родитеља и локалне заједнице.

Директори. Бројни теоретичари и истраживачи потврђују да је директор препознат као важна особа која је одговорна за успех и унапређивање школе у целини (Day *et al.*, 2000; McLaughlin & Talbert, 2006). Наиме, посао директора школе подразумева, пре свега, развијање културе учења и евалуације, подстицање професионалног развоја запослених, добру организацију и продуктивно вођење школе, као и оспособљавање запослених да преузимају и деле одговорност за успешан рад школског колектива (Elmore, 2000).

У последњих неколико деценија, у многим реформским стратегијама које су спроведене са мање или више успеха директори су били постављени у незавидну позицију која захтева од њих нове улоге, компетенције и пуну одговорност за развој школа (Fullan, 2001). Пред директоре се постављају „висока“ очекивања да се понашају и делују као „чувари“ промена (Fullan, 2002; 2004). Првенствено, директори би требало да буду „наоружани“ знањима о вођењу процеса промена, како би те образовне промене биле успешне и одрживе.

Као што и Фулан наводи, циљ успешног директора не подразумева само доношење „паметних“ и иновативних одлука, већ укључивање и побуђивање других да доносе такве одлуке и чине добре ствари. Као лидер промена у образовању, директор би требало да буде заинтересован за унапређивање организационе климе у школи и односа између запослених. Одговорно вођење промена подразумева добру координацију између запослених, међусобну сарадњу и размену искустава што је, према мишљењу директора основних школа, изостало у претходном десетого-

дишњем периоду образовних промена у Србији (Pavlović i Vujačić, 2011). Осим на школском нивоу, директор би требало да буде ангажован и на оснаживању професионалаца који заједно уче, како на локалном, тако и на регионалном нивоу („систем мислилаца у акцији“). Сходно томе, ангажовање и повезивање различитих људи и институција система, доприноси личном и професионалном развоју, као и унапређивању рада школе и образовног система у целини (McLaughlin & Talbert, 2006; Fullan, 2006). Ово је веома важно за успех образовних промена, јер стална размена знања између практичара и других заинтересованих води ка суштинским променама на личном и организационом плану. Како истиче Фулан (2002), гомиле информација у савременом свету могу да постану знање тек у социјалној размени.

Наставници. Наставници су важни и незаменљиви актери у процесу реформе образовања (Guskey, 2003), а од њихове умешности, спремности и посвећености да се „носе“ са образовним променама зависи успех реформе (Evans, 1993). Пријемчивост наставника за реформу зависи од квалитета и нивоа њиховог учешћа у процесу спровођења образовних промена, као и од спремности наставника да се ухвате у коштац са планираним променама. Перцепције наставника о образовним променама у Србији потрђују да они нису били у довољној мери припремљени, да нису донета задовољавајућа решења у области политике професионалног развоја наставника и да је приметна деградација њихове професије (Ђерић i Džinović, 2011).

У пракси неки наставници подржавају реформске иницијативе, други се томе снажно опиру, а поједини наставници активно подривају имплементацију образовних промена. То сведочи о амбивалентном односу наставника према променама које, с једне стране, имају потенцијал да подстакну раст и развој, а с друге стране, изазивају страх, конфузију, неизвесност, доживљај изгубљености и међусобне конфликте (Schön, 1971; Evans, 1993). Праћење образовних промена у Србији управо потврђује ове налазе (Vujačić i sag., 2011). Евидентно је да се у процесу реформе пред наставнике постављају висока очекивања да у разумном року увећају своје компетенције и да унапређују наставу (Guskey, 2003). Стога је наставницима потребан емоционално сигуран и подржавајући контекст за учење, раст и развој, како би били спремни да преузимају прихватљиве ризике које су део образовних промена (Beatty, 2007). Према мишљењу наставника и других учесника истраживања о образовним променама у нашој земљи овакав вид подршке је у великој мери изостао (Ђерић i Džinović, 2011).

У процесу реформских иницијатива, од наставника се очекује да унапређују стручна и педагошка знања (Guskey, 2003) и да овладају знањима о процесу промена, како би реформа била успешно спроведена. Према мишљењу Фулана, планиране образовне промене могу да „оживе“ једино кроз процес личног и професионалног развоја у социјалном

контексту (Fullan, 2006; 2007). Нажалост, наше школе нису место где наставници имају прилику да уче једни од других. Првенствено, неопходно је удруживање индивидуалних и колективних капацитета и успостављање културе сарадње, како између кључних актера у образовању, тако и између наставника на школском и локалном нивоу. Умрежавање и сарадња међу колегама у процесу учења, заједничка акциона истраживања и студије случаја представљају неке од корисних стратегија за унапређивање компетенција наставника, чиме се увећава шанса да се реформске иницијативе успешно спроведу. Спремност да се ради заједно да би се оствариле жељене промене доводи до раста колективне способности да се унапређује образовни систем на свим нивоима (Fullan, 2007; Đerić i Džinović, 2011). Као што смо већ напоменули, стална размена знања између свих учесника реформе води ка суштинским променама, јер мноштво информација може да постане употребљиво и одрживо знање тек у социјалној размени (Fullan, 2002).

Ученици. На међународној научној сцени све је веће интересовање за укључивање деце и младих у процес образовних промена. Наиме, теоретичари и истраживачи истичу да је активно учествовање деце и младих у решавању потенцијалних проблема и тешкоћа који се могу јавити у планирању и реализацији образовних промена (Feilding, 2001; Fullan, 2001; Rudduck & Flutter, 2004; Thomson, McQuade & Rochford, 2005; Mitra, 2003, 2004; 2009) важан услов за успешно спровођење реформе образовања. Нажалост, већина ученика је „искључена“ из процеса доношења одлука и активности о којима би требало да буду питани за мишљење (Mitra, 2003; 2004). Овакав налаз је добијен и у истраживању о образовним променама у нашој земљи који указују на недовољно уважавање потреба и перспектива ученика на које би школа и образовни систем у процесу реформе требало да одговори (Vujačić i sar., 2011). Наставници, родитељи, истраживачи и други одрасли „олако“ и на „дрзак“ начин говоре у име младих чије перспективе погрешно разумеју, и у многим контекстима, често занемарују (Feilding, 2001). Како неки аутори истичу, недовољно уважавање ученичке перспективе и могућности да се ангажују у процесу образовних промена нема оправдања. С једне стране, ученици временом постају емоционално, социјално и интелектуално зрелији, а с друге стране њихов статус партнера у том процесу се погоршава (Navelka i sar., 2001; Fullan, 2001). Једна од најважнијих препрека у суштинском ангажовању младих у процесу образовних промена јесу преовлађујући ставови и имплицитна уверења одраслих да су они недовољно зрели, да не могу бити једнаки партнери у том процесу и да њихов допринос има „ограничен“ домет (Vujačić i Đerić, 2011).

Укључивање деце и младих у процес образовних промена загарантовано је правом на слободу формирања и изражавања сопственог мишљења, као и захтевом да овладају личним, социјалним, грађанским способностима, вештинама и знањима у демократском друштву. Такође,

искуство и лична перспектива деце и младих представља значајан ресурс у процесу доношења одлука у вези са питањима која се њих тичу (Thomson, 2010). Према мишљењу овог аутора, постоје различити нивои активности у којима деца и млади могу учествовати у образовним променама: (а) ниво консултација – континуирани дијалог о стварима које их се тичу; (б) ниво партиципације – континуирано ангажовање у праксама и политикама школе, уз могућност да иницирају акције које су им важне; (в) ниво управљања – могућност да добију пуноправно чланство у органима одлучивања, као и прилика да се консултују, покрећу иницијативу и доносе одлуке. Не доводи се у питање да ли млади имају право да се њихов глас чује и уважи у вези са текућим дешавањима у школи, али требало би да у сарадњи са наставницима имају могућност да дају лични допринос у решавању проблема у школи (Mitra, 2009). Међутим, овај аутор истиче да млади у ретким ситуацијама преузимају водеће улоге у процесу промена, иако налази истраживања потврђују да учествовање младих у реформским иницијативама позитивно утиче на њихово самопоштовање, агенсност и доживљај да су значајан део школског колектива (Mitra, 2004).

Породица и локална заједница. Реформски покушаји су „осуђени“ на неуспех уколико се не обједине заједнички напори свих актера у образовном систему, што подразумева и учешће родитеља и представника локалне заједнице у активностима које се тичу образовања деце. Сарадња школе са родитељима и представницима локалне заједнице у процесу реформе веома је комплексна и тај однос још увек није довољно развијен у домену управљања променама. Налази бројних студија потврђују да бројне недоумице, противуречности и неразумевања о њиховим улогама и односима са наставницима и другим члановима колектива у процесу реформе нису на задовољавајући начин решене (Fullan, 1999; 2001; 2007). О томе сведочи и следећи цитат:

„Посматрано из идеалне перспективе, родитељи и наставници теже да раде у најбољем интересу детета, али у стварности, они успостављају најчешће односе који су оптерећени узајамним неповерењем и непријатељством. Начин на који желе да остваре најбољи интерес детета је очигледно различит, па отуда и конфликти између њих. Чињеница је да су родитељи и наставници „природни непријатељи“ предодређени да кваре планове једни другима (prema: Fullan, 2007: 189)“.

Такође, у контексту реформе образовног система у Србији, показало се да наставници и родитељи нису задовољни нивоом партиципације у доношењу одлука у процесу реформе, као и њиховим међусобним односом који је често „обојен“ анимозитетима, оптуживањем и позивањем на одговорност (Pavlović, 2011). Конкретније, резултати овог истраживања показују да родитељи и наставници чешће опажају једни друге као противнике него као сараднике. У идеалним околностима школа би требало да успостави чврсто јединство са другим заинтересованим ак-

терима, али искуства практичара показују да су породица и представници локалне заједнице у том односу често „аутсајдери“. Како Фулан истиче, у данашњем свету, школа је принуђена да своје границе учини пропустљивијим и флексибилнијим за све заинтересоване актере (Fullan, 1998). Директори и наставници би требало да преузму иницијативу и одговорност за сарадњу са родитељима и другим заинтересованим актерима, да покушају да им се приближе колико год деловали незаинтересовано и непоуздано, да буди емпатични у односу са њима и да се потруде да створе услове за њихово пуно укључивање. Фулан наводи неколико аргумената за то: (а) наставници не могу све сами и потребна им је помоћ и подршка родитеља; (б) родитељи су ипак први васпитачи својој деци и поседују непроцењиво искуство и знање које је наставницима потребно; (в) родитељи и наставници би требало да усагласе своје заједничке интересе и да препознају значај сваког од њих у образовању деце. Школа у којој постоји спремност за квалитетну сарадњу са родитељима, доживљава родитеље као извор подршке, а не као извор анксиозности, напетости и неразумевања (Hargreaves & Lo, 2000). Другачије речено, родитељи и представници локалне заједнице су део решења, а не део проблема (Fullan, 2000).

Према Фулановом мишљењу, најважнији задатак школе, у непосредној будућности, јесте формирање снажних заједница професионалаца које окупљају све заинтересоване актере који заједно уче и колективно доприносе побољшању и одржавању како реформе образовања, тако и друштва у целини (Fullan, 2006). Теоретичари образовних промена истичу да такве заједнице карактеришу инклузивност, отвореност, међусобно поверење и узајмно ангажовање (Fullan, 1999; Hargreaves & Lo, 2000).

Закључна разматрања

Зашто је реформа образовања један сложен и вишедимензионални подухват са неизвесним исходом? Одговор на ово питање дају теоретичари, истраживачи и практичари у области образовања који истичу да успех образовних реформи у мањој мери зависи од добрих идеја, колико од успостављања ефикасних процеса помоћу којих те идеје могу бити имплементирани у различитим контекстима (Fullan, 2001; Fullan, 2007; Pavlović i Vujačić, 2011). Пуно уважавање и примена кључних принципа у процесу вођења промена, као и јасно сагледавање улога и одговорности кључних актера образовних промена значајно увећава шансе да се систем образовања унапреди.

У контексту нашег образовног система кључни актери су реформске процесе видели и доживели као недовољно успешне, јер нису били у довољној мери припремљени и подржани за спровођење бројних, интензивних и свеобухватних промена које су им „наметнуте“ у претходној

деценији. Извесно је да код српских наставника постоји отпор према интензивним образовним променама, јер се на њих врши континуирани притисак већ дуже време. Стога је потребно постићи равнотежу између онога што се од практичара очекује у образовним променама и подршке која им се у том процесу нуди. Сматрамо да је важно да се спроводи континуирани дијалог чији ће резултат бити решења која су прихватљива свим кључним актерима.

Као што се у раду може видети, у планирању и имплементацији образовних промена у Србији није се довољно водило рачуна о процесуалном аспекту реформских иницијатива. На пример, запосленима у нашим школама није потребно само „умножавање“ њихових професионалних компетенција за успешно имплементирање новина, већ континуирана комуникација и подршка у примени онога што прописује актуелна реформа. Самим тим, реформски процеси у Србији би произвели боље резултате да су креатори образовних политика, с једне стране, уважили досадашња теоријска и истраживачка знања о вођењу образовних промена и практична искуства реформи образовних система других земаља. С друге стране, били би дефинисани кључни принципи, улоге и одговорности у складу са специфичностима српског образовног система, националне образовне политике и социокултурним контекстом у коме се планирана реформа образовања одвијала. Најзад, сматрамо да је за креирање будућих образовних политика у нашој земљи, као и за спровођење промена које су њом предвиђене, потребно да се уважи „глас“ праксе, да се удруже снаге и потенцијали запослених у надлежним институцијама и школама како би се умањили ризици, а увећале могућности за прихватање промена у пракси. У том смислу, јасна визија, усаглашавање око циљева којима се стреми, као и заједничко учење и сарадња, могу да доведу до креативних промена и унапређивања система у будућности.

Коришћена литература

- Beatty, B. (2007): Going through the emotions: leadership that gets to the heart of school renewal, *Australian Journal of Education*, Vol. 51, No. 3, 328-340.
- Black, J.S. & H. Gregersen (2002): *Leading strategic change*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bodroža, B., J. Teodrović, V. Milin, I. Đerić, D. Stanković i N. Gutvajn (2012): *Education reforms in Serbia: learning from the change* (in preparation).
- Day, C., A. Harris, M. Hadfield, M., H. Toley & J. Beresford (2000): *Leading schools in times of change*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Đerić, I. i V. Džinović (2011): Testiranje scenarija 3: nastavnik kao ugledni profesionalac; u M. Vujačić, J. Pavlović, D. Stanković, V. Džinović i I. Đerić (ur.): *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (139-156). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Đević, R., S. Andelković i M. Marušić (2011): Projekat „Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti; u M. Vujačić, J. Pavlović, D. Stanković, V. Džinović i I. Đerić (ur.): *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (11-23). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Elmore, R. (2000): *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Evans, R. (1993): The human face of reform, *Educational Leadership*, Vol. 51, No. 1, 19-23.
- Feilding, M. (2001): Students as radical agents of change, *Journal of Educational Change*, Vol. 2, No. 2, 123-141.
- Fullan, M. (1992): School snapshot: focus on collaborative work culture, *Educational Leadership*, Vol. 49, No. 5, 21-22.
- Fullan, M. (1998): Leadership for the 21st century: breaking the bonds of dependency, *Educational Leadership*, Vol. 55, No. 7, 1-6.
- Fullan, M. (1999): *Change forces: the sequel*. London: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
- Fullan, M. (2000): The three stories of education reform, *Kappan Professional Journal*. Retrieved October 12, 2011 from the World Wide Web <http://www.pdkintl.org/kappan/kful0004.html>
- Fullan, M. (2001): *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2002): The change leader, *Educational leadership*, Vol. 59, No. 8, 16-20.
- Fullan, M. (2004): *Learning to lead change: building system capacity*. Publication produced in partnership with Microsoft's Partnership in learning (PIL) Initiative.
- Fullan, M. (2006): *Change theory: a force for school improvement*. Victoria, Australia: Centre for Strategic Education.
- Fullan, M. (2007): *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College.
- Fullan, M. (2008): *The six secrets of change: what the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Guskey, T.R. (2003): Professional development that works: what makes professional development effective? *Phi Delta Kappan*, Vol. 84, 748-750.
- Hargreaves, A. & L. Lo (2000): The paradoxical profession, *Prospects*, Vol. 30, No. 2, 1-16.
- Havelka, N., A. Baucal, D. Plut, N. Matović i D. Pavlović Babić (2001): Sistem za praćenje i vrednovanje kvaliteta obrazovanja: predlog promena i inovacija 2002-2005; u T. Kovač-Cerović i Lj. Levkov (prir.): *Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu* (149-204). Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- McLaughlin, M. & J. Talbert (2006): *Building school-based teacher learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Mitra, D.L. (2003): Student voice in school reform: reframing student-teacher relationships, *McGill Journal of Education*, Vol. 38, No. 2, 289-304.
- Mitra, D.L. (2004): The significance of students: can increasing „student voice“ in schools lead to gains in youth development? *Teachers College Record*, Vol. 106, No. 4, 651-688.
- Mitra, D.L. (2009): Amplifying student voice: students have much to tell us about how best to reform our schools; in M. Scherer (ed.): *Engaging the whole child: reflections on best practices in learning, teaching and leadership* (242-252). Alexandria, Virginia: ASCD.
- Pavlović, J. (2011): Predstave o obrazovnim promenama u prošlosti: deset godina našeg života; u M. Vujačić, J. Pavlović, D. Stanković, V. Džinović i I. Đerić (ur.): *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (63-96). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pavlović, J. i M. Vujačić (2011): Testiranje scenarija 4: odgovorno vođenje promena; u M. Vujačić, J. Pavlović, D. Stanković, V. Džinović i I. Đerić (ur.): *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (157-170). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Rudduck, J. & J. Flutter (2004): *How to improve your school*. London: Continuum.
- Schön, D. (1971): *Beyond the stable state*. New York: Norton.
- Stanković, D. (2011): Obrazovne promene u Srbiji (2000-2010); u M. Vujačić, J. Pavlović, D. Stanković, V. Džinović i I. Đerić (ur.): *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji:*

- refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (41-62). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Thomson, P. (2010): Involving children and young people in educational change: possibilities and challenges; in A. Hargreavas, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (eds.): *Second international handbook of educational change*, Part 1 (809-824). New York: Springer.
- Thomson, P., V. McQuade & K. Rochford (2005): "My little special house": reforming the risky geographies of middle school girls at Clifftop College; in G. Lloyd (ed.): *Problem girls. Understanding and supporting troubled and troublesome girls and young women* (172–189). London: RoutledgeFalmer.
- Vujačić, M. i I. Đerić (2011): Testiranje scenarija 1: škola po meri deteta; u M. Vujačić, J. Pavlović, D. Stanković, V. Džinović i I. Đerić (ur.): *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (102-120). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Примљено 26.09.2011; прихваћено за штампу 03.05.2012.

Ivana Đerić and Milja Vujačić
KEY PRINCIPLES AND ROLES OF STAKEHOLDERS
OF EDUCATIONAL CHANGE

Abstract

Knowledge about educational change teaches us that educational reform is a complex and multidimensional enterprise with an uncertain outcome. Besides the existence of a clear education development strategy, one of the most important factors of success of reform initiatives is responsible change management. This paper provides an overview of Fullan's theoretical assumptions and research data on the key principles of effective change management and the roles of stakeholders in the process of change development, planning and implementation. Reform processes in Serbia in the field of education, which took place during the previous decade, are observed through the prism of Fullan's assumptions and findings on the responsible management of educational change. It is presumed that the lack of success of educational reforms in our country stemmed from the lack of knowledge about educational change and inadequate management of reform processes, which had a negative effect on the efficiency of reform implementation and motivation of key stakeholders in those changes. For successful creation of future educational policies and change implementation in our country, it is vital to count in the "voice" of practice, to join forces and potentials of employees in the relevant institutions and schools, in order to decrease risks and increase the possibilities for accepting change in practice.

Key words: educational change, principles and knowledge of change management process, roles, responsibilities and participation of key stakeholders.

Ивана Джерич и Миља Вуячич
КЛЮЧЕВЫЕ ПРИНЦИПЫ И РОЛИ ДЕЙСТВУЮЩИХ ЛИЦ В ИЗМЕНЕНИЯХ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Резюме

Знания об изменениях в сфере образования приводят нас к выводу о том, что реформа образования является сложным и многоуровневым процессом, результаты которого неизвестны. Помимо наличия четкой стратегии развития образования, ответственное внедрение перемен является одним из важнейших факторов успеха инициатив в области проведения реформ. В предлагаемой работе предлагается обзор теоретических положений Фулана и исследовательских данных о ключевых принципах успешного внедрения перемен и о ролях действующих лиц в процессе их осмысления, планирования и внедрения. Процессы реформы образования в Сербии, проходившие на протяжении минувшего десятилетия, рассматриваются именно сквозь призму положений Фулана и имеющихся данных об ответственном проведении перемен в образовании. Предполагается, что неудачное проведение образовательных реформ в нашей стране было обусловлено недостатком знаний об образовательных переменных и неадекватным проведением процессов реформ, что отрицательно повлияло на эффективность их проведения и мотивацию ключевых действующих лиц в этих переменных. В целях успешного осмысления образовательных политик в нашей стране в будущем и внедрения изменений необходимо учитывать „голос“ практики, объединить силы и потенциалы работников соответствующих учреждений и школ и сделать все возможное, чтобы уменьшить возможные риски и увеличить возможности принятия изменений на практике.

Ключевые слова: образовательные переменные, принципы и знания о процессе проведения перемен, роли, ответственность и участие ключевых действующих лиц.