

## VASPITANJE I OBRAZOVANJE

časopis za pedagošku teoriju i praksu  
Godina XLIV, godišnji broj 3, 2019  
UDK – 37, ISSN 0350 – 1094

### REDAKCIJA

**mr Radule Novović**, glavni urednik  
Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva  
**Radovan Damjanović**, odgovorni urednik  
**prof. dr Ratko Đukanović**, član  
**prof. dr Ana Pešikan**, Filozofski  
fakultet, Beograd, član  
**prof. dr Božidar Šekularac**, član  
**prof. mr Nataša Đurović**, član  
**Zorica Minić**, član  
**prof. dr Izedin Krnić**, član  
**Maja Malbaški**, član

### LEKTOR

**mr Sanja Orlandić**

### PREVODILAC

**mr Radoslav Milošević – ATOS**

### KOMPJUTERSKA OBRADA

**Marko Lipovina**

### KORICE

**Slobodan Vukićević**

### IZDAVAČ

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva  
Podgorica. Prvi broj časopisa  
„Vaspitanje i obrazovanje“  
je izašao 1975. godine.  
Izlazi tromjesečno  
Tiraž 800  
Rukopisi se ne vraćaju

### ŠTAMPA

„Stefani 91“ d.o.o. Podgorica

## EDUCATION

magazine for pedagogic theory and practice  
Year XLIV, Annual No. 3, 2019  
UDK – 37, ISSN 0350 – 1094

### EDITORIAL BOARD

**mr Radule Novović**, Editor in chief  
Institute for textbook publishing and teaching aids  
**Radovan Damjanović**, Editor in charge  
**prof. dr Ratko Đukanović**, Member  
**prof. dr Ana Pešikan**, Faculty of Philosophy,  
Belgrade, Member  
**prof. dr Božidar Šekularac**, Member  
**prof. mr Nataša Đurović**, Member  
**Zorica Minić**, Member  
**prof. dr Izedin Krnić**, Member  
**Maja Malbaški**, Member

### LECTOR

**mr Sanja Orlandić**

### TRANSLATOR

**mr Radoslav Milošević – ATOS**

### TECHNICAL SUPPORT

**Marko Lipovina**

### COVERS

**Slobodan Vukićević**

### PUBLISHER

Institute for textbook  
publishing and teaching aids  
Podgorica. The „Education“ Magazine,  
first published in 1975  
Published quarterly  
Number of copies 800  
Manuscripts are not returned

### PRINTING

„Stefani 91“ d.o.o. Podgorica

# VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU

3

Podgorica, 2019

Uredništvo i administracija:  
VASPITANJE I OBRAZOVANJE  
Podgorica, Rimski trg bb  
Telefon: 00 382 20 265-024; 00 382 20 405-305; 00 382 67 391 391

E-mail :  
[vaspitanjeiobrazovanje@zuns.me](mailto:vaspitanjeiobrazovanje@zuns.me)  
[casopis.mpin@mps.gov.me](mailto:casopis.mpin@mps.gov.me)  
[radovan.damjanovic@t-com.me](mailto:radovan.damjanovic@t-com.me)

Web:  
<http://www.zuns.me/vaspitanjeiobrazovanje>

Godišnja pretplata:  
- za studente 5.00 €  
- za pojedince 10.00 €  
- za ustanove 15.00 €  
- za inostranstvo 20.00 €  
Iznos pretplate za veći broj primalaca od 5 (pet) umanjuje se za 20%  
Pretplata se uplaćuje na žiro račun: 510 – 267 – 15  
Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Podgorica

\* \* \*

*Glavni urednici:*

Radivoje Šuković (1975–1978); Stevan Kostić (1979–1983); Miloš Starovlah (1983–1991); Dr Božidar Šekularac (1992–1996); Krsto Leković (1997–1998); Dr Pavle Gazivoda (1999–2007); Radovan Damjanović (2007–2015); Radule Novović (2015-.....)

*Odgovorni urednici:*

Natalija Sokolović (1977–1978); Borivoje Četković (1979–1998); Dr Božidar Šekularac (1999–2015); Radovan Damjanović (2015-.....)

**SADRŽAJ**  
**CONTENTS**  
**3 | 2019**





*Emina HEBIB*<sup>1</sup>  
*Kristinka OVESNI*<sup>2</sup>

## REFORMSKI PROCESI U OBLASTI ŠKOLSKOG OBRAZOVANJA U SRBIJI – pogled školskih pedagoga<sup>3</sup>

### Rezime:

Posljednjih dvadesetak godina pokrenute su i realizovane brojne i različite promjene u obrazovnoj praksi i praksi funkcionisanja školskog sistema u Srbiji. Nakon objašnjenja reforme obrazovanja kao procesa promjena i analize pitanja uloge praktičara u reformskim procesima, u ovom radu daje se pregled ključnih promjena u školskoj praksi koje su izvršene od 2000. godine, kada je započeta sveobuhvatna reforma obrazovanja u Srbiji, do danas. Kao osnova za osvrt na način sprovođenja ovih promjena i njihovih efekata, u radu su korišćeni rezultati rada sekcije školskih pedagoga, u okviru nacionalnog naučnog skupa *Susreti pedagoga – Obrazovna politika i praksa: u skladu ili u raskoraku*, održanom 25. i 26. januara 2019. godine na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Učesnici u radu sekcije istakli su da su teškoće u sprovođenju reforme povezane sa: nerazvijenom jasnom vizijom i pratećom strategijom razvoja obrazovanja; nerazvijenim jedinstvenim okvirom koji bi obezbijedio međusobnu usaglašenost pojedinačnih promjena; nepripremljenošću praktičara za sprovođenje promjena. Kao pretpostavke uspješne reforme obrazovanja izdvojene su potreba da se, prije šireg uvođenja u sistem, provjeri usklađenost planiranih promjena sa obilježjima konteksta, kao i mogućnost njihovog sprovođenja u realnim uslovima i neophodnost da se u kreiranju promjena uvažavaju rezultati naučnoistraživačkog rada i potrebe prakse.

**Ključne riječi:** *reforma obrazovanja, promjene školske prakse, školski pedagozi.*

---

<sup>1</sup> vanredni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

<sup>2</sup> vanredni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

<sup>3</sup> Rad je proistekao iz projekta *Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji*, br. 179060 (2011-2019) koje realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, a finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

## **Uvod**

U školskom sistemu Srbije, kao i u većini savremenih školskih sistema, već nekoliko decenija odvijaju se intenzivni reformski procesi. Od 2000. godine, kada je započeta sveobuhvatna reforma obrazovanja, do danas, u obrazovnoj praksi i praksi funkcionisanja školskog sistema pokrenute su i realizovane brojne i različite promjene.

U ovom radu, nakon objašnjenja koncepta reforma obrazovanja i kratkog osvrt na aktuelne reformske procese u oblasti obrazovanja posmatrane u globalnim okvirima, posebno se analizira pitanje uloge praktičara u koncipiranju i realizaciji reforme.

Na polaznim osnovama ideje da praktičarima treba obezbijediti aktivniji prostor u kreiranju reforme u skladu sa potrebama prakse i obilježjima konteksta u kojem se ona ostvaruje i razvija, u tekstu je dat osvrt na pogled školskih pedagoga na do sada pokrenute i realizovane reformske procese u oblasti školskog obrazovanja.

## **Reforma obrazovanja kao proces promjena**

Reforma obrazovanja je složen koncept čije se značenje i sadržaj može različito tumačiti. U širem smislu, pod procesom reformisanja obrazovanja mogle bi se podrazumijevati sve promjene koje rezultiraju modifikacijom postojeće obrazovne prakse. U užem, a preciznijem značenju, reforma obrazovanja je proces koji se odnosi na strukturalno-organizacione promjene pojedinih ili svih segmenata školskog sistema (Hess, 2004) koje su često povezane i sa ugradnjom drugačijih pogleda na prirodu i funkciju obrazovanja u obrazovnu praksu. U drugopomenutom značenju, reforma obrazovanja se razumijeva kao proces promjena, odnosno intervencija u cilju razvoja obrazovanja (Angus, 2004; Zeus 2003). Promjene razvojnog karaktera u oblasti obrazovanja čine specifičnu vrstu promjena jer predstavljaju transformaciju postojeće obrazovne prakse, odnosno prakse funkcionisanja školskog sistema (Osborne & Brown, 2005). Ove vrste promjena dešavaju se kao rezultat kompleksnih i dugotrajnih procesa koje je neophodno razumijeti kako bi se mogli kontrolisati i kako bi se njima moglo djelimično upravljati (Fullan, 2001). U oblasti obrazovanja, promjene razvojnog karaktera ne treba da budu kratkoročne promjene koje su uglavnom usmjerene ka rješavanju konkretnih praktičnih problema, već promjene strateškog karaktera koje su odvijaju kao dio dugoročnog razvojnog planiranja i koje rezultiraju strukturalnim izmjenama u cjelini institucije (Hebib, 2019) i sistema.

Promjene koje se dešavaju u oblasti obrazovanja i reformski procesi koji se intenzivno sprovode posljednjih decenija u savremenim školskim sistemima, bez obzira na specifične ciljeve i sadržaj reformi u nacionalnim okvirima, imaju jednu zajedničku odliku – usmjerenost ka razvoju kvaliteta obrazovanja. Osiguranje i razvoj kvaliteta obrazovanja, kao glavna tendencija u

razvoju obrazovanja, povezuje se sa usmjerenošću ka poboljšanju efektivnosti i efikasnosti u funkcionisanju školskog sistema i s orijentacijom ka obezbjeđivanju uslova za ostvarivanje jednakosti i pravednosti u obrazovanju (Spasenović i Hebib, 2014). U naporima da se obrazovna praksa i praksa funkcionisanja školskih sistema razvijaju u skladu sa navedene dvije orijentacije, definišu se i ostvaruju različite strateške i političke mjere, pokreću i realizuju različiti procesi i aktivnosti čime se, zapravo, izdvaja nekoliko ključnih mehanizama putem kojih se ostvaruje ovaj proces (Hebib, 2015). Posebno se ističu: utemeljivanje programa obrazovanja na definisanim kompetencijama koje treba razvijati kod učenika/polaznika; razrada i praktična primjena evaluacije u obrazovanju; standardizacija različitih segmenata obrazovnog rada; razrada, primjena i jačanje novih modela upravljanja u oblasti obrazovanja (Spasenović i Hebib, 2014); praktična primjena inkluzivnog obrazovanja; razvoj i primjena funkcionalnog sistema profesionalnog razvoja zapošljenih u obrazovanju; jačanje materijalnih i ljudskih resursa u oblasti obrazovanja; razrada i primjena novog sistema finansiranja obrazovanja.

Navedene mjere, procesi i aktivnosti čine osnovu aktuelnih reformi obrazovanja koje se sprovode širom svijeta, a koje su, prema osnovnim ciljevima koji se njima žele ostvariti, sadržajima procesa i aktivnosti kojima se realizuju, načinu na koji se ostvaruju, veoma slične. Reformski procesi u oblasti obrazovanja kreću se sličnom putanjom, odnosno prate trend globalnog pokreta reformisanja obrazovanja (Sahlberg, 2010; 2016, prema: Spasenović, 2019). Proces globalizacije manifestuje se i u oblasti obrazovanja jednim, moglo bi se reći, jedinstvenim i univerzalnim modelom reforme. Ovo dovodi do svojrsne deteritorizacije i dekontekstualizacije reformi obrazovanja, odnosno zanemarivanja shvatanja obrazovanja kao fenomena koji je specifičan za određeni kulturni kontekst i njime je određen (Steiner Khamsi, 2012, prema: Spasenović, 2019). Zaboravlja se da je moguće razraditi jedinstveni i univerzalni model reforme, ali da se on ne može podjednako uspješno primijeniti u različitim sredinama, posebno ne u onim u kojima sprovođenje reforme zahtijeva preispitivanje i mijenjanje stavova i uvjerenja ključnih aktera školskog sistema o funkciji i prirodi obrazovanja (Finnan, 2000). Uspješne reforme obrazovanja, naime, nijesu samo rezultat dobrih ideja, već i uslova pod kojima su se te ideje razvile i u kojima se primjenjuju iz njih proizašla rješenja (Fullan, 2009). Iz tog razloga dešava se da se u sprovođenju reformi obrazovanja koje se temelje na istim konceptualnim osnovama i praktičnim rješenjima u različitim sredinama nailazi na brojne i različite teškoće. Jedno od pitanja na kojem se reforme obrazovanja često „lome“ jeste pitanje uloge praktičara u ovom procesu.

### **Uloga praktičara u reformskim procesima**

Proces reforme obrazovanja praćen je nizom teškoća među kojima se kao najizraženije često ističu teškoće povezane s otporima praktičara prema



promjenama obrazovne prakse. Ovi otpori praktičara mogu biti prouzrokovani različitim faktorima, ali su najizraženiji ukoliko su prouzrokovani neslaganjem s konceptualnim okvirom reformskog procesa i neprihvatanjem razloga za neophodnost promjene postojeće prakse (Hebib, 2013). Stoga je u procesu reforme izrazito važno da se maksimalno „...mobiliziraju praktičari i obezbijedi njihova kooperativnost i preorijentacija ka promeni“ (Thompson et al., 2003; prema: Osborne & Brown, 2005, str. 234). U tom smislu, od velike je važnosti kako se upravlja školskim sistemom u uslovima njegovog reformisanja. Kapacitet zapošljenih za odgovorno sprovođenje promjena i aktivnu participaciju u reformisanju direktno je povezan sa načinom upravljanja školskim sistemom. Efektivnost i efikasnost upravljanja školskim sistemom reflektuju se i na očuvanje i razvoj kompetencija praktičara, na njihove sposobnosti za aktivnu participaciju i adaptaciju na promjene (Ovesni et al., 2016). Poseban značaj u kreiranje klime koja pogoduje razvoju praktičara za aktivnu participaciju u sprovođenju reformi školskog sistema imju organi upravljanja (Brezicha et al., 2015).

Izvjesno je da najbolje rezultate u sprovođenju reforme obrazovanja pruža kombinacija direktivnog upravljanja od strane organa koji se nalaze na vrhu upravljačke hijerarhije (tzv. usmjeravanje procesa promjena odozgo) s jačanjem svih segmenata sistema kako bi se moglo pristupiti raspodeli obaveza i odgovornosti u sprovođenju reforme (tzv. usmjeravanje procesa promjena odozdo) (Hopkins, 2008, Moos & Huber, 2007, Pont, Nusche & Moorman, 2008, prema: Hebib, 2013). Upravljanje reformom obrazovanja najefikasnije je kada se kombinuju kruta spoljna odgovornost i mehanizmi kontrole s jačanjem lokalnih kapaciteta koji su ključni faktor uspeha reformskog procesa (Fullan, 2009). Jedno od glavnih obilježja uspješnih reformi jeste njihova inkluzivnost u odnosu na sve zainteresovane strane i obezbjeđivanje njihovog učešća u svim važnim reformskim etapama i procesima (Hargreaves, 2004; Fullan, 2007).

Prethodno rečeno vodi ka zaključku da se uloga praktičara u ostvarivanju i razvoju obrazovne prakse ne smije svoditi na ulogu realizatora promjena koje je osmislio i definisao neko drugi, već da praktičari treba da učestvuju u odlučivanju o tome šta, kako i zašto treba mijenjati u obrazovnoj praksi i praksi funkcionisanja školskog sistema. Reforme predstavljaju dalekosežne, izrazito složene promjene. One zahtijevaju angažovanje kompetentnih kadrova koji posjeduju i kontinuirano razvijaju specifična znanja, vještine rješavanja problema i otvorenost za prihvatanje i aktivnu participaciju u razvoju klime koja pogoduje efikasnoj i efektivnoj adaptaciji na promjene (Ovesni, 2014).

Za sprovođenje kompleksnih promjena, kakvu predstavlja reforma školskog sistema, neophodno je sprovođenje brojnih, inkrementalnih adaptacija koje obuhvataju razvoj znanja, kompetencija i vrijednosnog sistema praktičara (Finnan, 2018). Zbog složenosti, sprovođenje reformi zahtijeva kompleksno stručno usavršavanje praktičara. Poseban značaj za efikasnu i efektivnu

realizaciju uloge praktičara ima njihovo adekvatno prihvatanje promjena, odnosno kongruentnost uvjerenja praktičara s vrijednostima koje se promoviraju reformom školskog sistema (Donnell, & Gettinger, 2015).

### **Reformski procesi u školskom sistemu Srbije**

U Srbiji je nakon 2000. godine započet proces temeljnog restrukturiranja i modernizacije školskog sistema, od kojeg se očekivalo da doprinese što uspješnijem ekonomskom oporavku zemlje, razvoju demokratije i međunarodnoj integraciji zemlje (Kovač Cerović & Levkov, 2002). U skladu s tim, definisana su tri osnovna cilja reforme obrazovanja: demokratizacija, decentralizacija i profesionalizacija obrazovanja (Spasenović, Hebib i Maksić, 2015).

Kao i u drugim školskim sistemima, reforma obrazovanja u školskom sistemu Srbije može se sagledati kroz promjene na dva plana: planu obrazovne politike i planu obrazovne prakse (Stanković, 2011). Naime, pored promjena u strukturi, organizaciji i načinu funkcionisanja školskog sistema, pokrenute su krupne promjene u obrazovnoj praksi koje su se zasnivale na sljedećim polaznim osnovama: decentralizaciji školskog sistema (prenosu ovlasti s centralnog, na regionalni, lokalni i školski nivo – otvaranju prostora za autonomiju učesnika procesa i ustanova, tj. participaciju u procesu odlučivanja); demokratizaciji vaspitnoobrazovne djelatnosti (jednakosti u obrazovanju svih kategorija korisnika, tj. dostupnosti kvalitetnog obrazovanja svima; razvijanju odnosa u institucijama na demokratskim principima); poboljšanju kvaliteta obrazovanja (putem standardizacije u obrazovanju, uspostavljanja i razvijanja sistema evaluacije vaspitnoobrazovnog rada, obrazovanja i profesionalnog razvoja zaposlenih u obrazovanju, formiranja državnih tijela, tzv. savjeta i stručnih tijela i institucija zaduženih za obezbjeđivanje kvaliteta u obrazovanju) (Hebib i Spasenović, 2011).

U nastavku teksta daju se nešto šire napomene o sljedećim ključnim promjenama sprovedenim u školskoj praksi: razvoj inkluzivne školske prakse; reformisanje programa školskog obrazovanja; razvoj i primjena evaluacije školskog rada i standardizacije u oblasti školskog obrazovanja; profesionalni razvoj nastavnika i drugih stručnih lica zapošljenih u školskom obrazovanju; razrada i primjena novih i drugačijih modela upravljanja u oblasti školskog obrazovanja.

*Razvoj inkluzivne školske prakse.* U Srbiji je *Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009; 2017) propisano jednako pravo i dostupnost obrazovanja i vaspitanja bez diskriminacije i izdvajanja po bilo kom osnovu. U cilju pružanja podrške školama u primjeni inkluzivnog obrazovanja, u organizaciji nadležnog ministarstva odobren je i organizovan niz programa i obuka u ovoj oblasti namijenjenih praktičarima u školi (Muškinja, 2011), a objavljen je i određen broj priručnika za razvoj inkluzivne školske prakse. U dosadašnjem toku primjene inkluzivnog obrazovanja, došlo je do sljedećih

promjena u praksi školskog rada: formiranje i rad školskih stručnih timova za primjenu inkluzivnog obrazovanja; izrada i primjena individualnih obrazovnih planova (IOP 1, 2 i 3); ostvarivanje procesa pružanja dodatne podrške učenicima u nastavi i van nastave; angažovanje pedagoških i personalnih asistenata u školi. Neke od nevedenih promjena regulisane su posebnim podzakonskim dokumentima: *Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu, učeniku i odraslom* (2010; 2018) i *Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na IOP, njegovu primenu i vrednovanje* (2010; 2018).

*Reformisanje programa školskog obrazovanja.* Počev od 2003. godine izvršene su značajne promjene na planu razvoja programa obaveznog obrazovanja. Postepeno su usvajani novi pravilnici o nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja koji su sadržavali sljedeće izmjene: djelimična redukcija gradiva; uvođenje izbornih predmeta; postepeno premještanje težišta obrazovnog procesa sa sadržaja na ishode obrazovanja (Hebib i Spasenović, 2011). Regulacija nastavnog rada prema unaprijed definisanim standardima učeničkih postignuća i ishodima nastave i učenja ostvaruje se u potpunosti od ove školske godine jer se, prema trenutno važećim zakonskim rešenjima, donose drugačije koncipirani zvanični programski dokumenti – *Nacionalni okvir obrazovanja i vaspitanja* i planovi i programi nastave i učenja za pojedine nivoe (osnovno, srednje obrazovanje), cikluse i razrede obrazovanja (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2017). Pored definisanja stručnih profila, na nivou srednjeg obrazovanja redefinisani su programi srednjeg stručnog obrazovanja koje karakteriše modularan pristup i povećan obim praktične nastave i profesionalne prakse, a postepeno i programi gimnazijskog obrazovanja (Hebib i Spasenović, 2011). Novi programi srednjeg stručnog obrazovanja imali su status ogleđa prije postepenog prevođenja u sistem (*Strategija razvoja stručnog obrazovanja u Republici Srbiji*, 2006). Aktualna promjena u domenu srednjeg stručnog obrazovanja je uvođenje u praksu modela dualnog obrazovanja. Ovaj reformski proces regulisan je posebnim zakonom – *Zakonom o dualnom obrazovanju* (2017).

*Razvoj i primjena evaluacije školskog rada i standardizacije u oblasti školskog obrazovanja.* Evaluacija školskog rada u školskom sistemu Srbije sprovodi se eksternom evaluacijom i školskom samoevaluacijom. Eksterna evaluacija školskog rada sprovodi se primjenom sljedećih evaluativnih postupaka: nadzorom i kontrolom nad školskim radom (inspekcijski i stručno-pedagoški nadzor) koji postepeno dobija status i formu spoljašnje (eksterne) evaluacije rada škola kojom se ocjenjuje kvalitet svih oblasti definisanih standardima kvaliteta rada škola (*Pravilnik o standardima kvaliteta rada obrazovno-vaspitnih ustanova*, 2018; *Pravilnik o vrednovanju kvaliteta rada ustanova*, 2019); nacionalnim ispitivanjima obrazovnih postignuća učenika koja organizuje nadležno ministarstvo u saradnji sa Zavodom za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja i učešćem u međunarodnim istraživačkim projektima

ispitivanja učeničkih postignuća (PISA – *Programme for International Student Assessment* i TIMSS – *Trends in International Mathematics and Science Study*); organizacijom i realizacijom završnih ispita koji se polažu nakon osnovnog i srednjeg obrazovanja i koji, između ostalog, služe procjeni stepena ostvarenosti definisanih standarda obrazovnih ishoda i kvaliteta osnovnog i obaveznog obrazovanja (Hebib i Spasenović, 2014). Za razvoj sistema evaluacije školskog rada, pored restrukturiranja službe nadzora nad radom ustanova, posebnu vrijednost predstavljala je afirmacija koncepta i praktičnih rješenja samoevaluacije (Hebib, Matović & Baucal, 2011) škola i praktičara u školama. Školska samoevaluacija se u praksi primjenjuje i razvija kao postupak kojim se „podržava“ eksterna evaluacija rada škola, odnosno sprovodi se prema unaprijed definisanim, od strane nadležnih organa, standardima kvaliteta, kriterijumima i procedurama.

U domenu školskog ocjenjivanja, kao komponenti evaluacije školskog rada, posljednjih godina došlo je bitnih promjena – ocjenjivanje se odvija kao proces zasnovan na definisanim standardima učeničkih postignuća, odnosno primjenjuje se kriterijumsko ocjenjivanje uz kombinovanje formativnog i sumativnog ocjenjivanja i opisno ocjenjivanje u pojedinim razredima i predmetima (*Pravilnik o ocjenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, 2019; *Pravilnik o ocjenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju*, 2015). Dakle, evaluaciju školskog rada prati (ili joj prethodi) standardizacija u oblasti obrazovanja. Definisanju standarda posvećena je velika pažnja posljednjih godina i, pored standarda ishoda obrazovnog rada i standarda učeničkih postignuća, definisani su i standardi kvaliteta udžbenika, standardi profesionalnih kompetencija nastavnika, standardi kompetencija direktora ustanova, kao i standardi kvaliteta rada vaspitnoobrazovnih ustanova (Spasenović, Hebib & Maksić, 2015).

*Profesionalni razvoj nastavnika i drugih stručnih lica zapošljenih u školskom obrazovanju.* U proteklom periodu, od početka reforme obrazovanja do danas, sprovedene su važne promjene u oblasti inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika, kao i određene promjene u pogledu uslova za zapošljavanje nastavnika i drugih stručnih profila koji se anagažuju u školskom radu. Zakonski je tako propisano da nastavnici i stručni saradnici treba da imaju završene studije drugog stepena (master akademske studije), kao i da moraju da imaju obrazovanje iz psiholoških, pedagoških i didaktičko-metodičkih disciplina stečeno tokom studija ili nakon diplomiranja u najmanjem obimu od 30 ESPB (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2017). Zakonski su definisane i procedure sticanja i zadržavanja licence za rad nastavnika što je povezano s obavezom stalnog stručnog usavršavanja (Stanković, 2011). Stručno usavršavanje je uređeno kao oblast pohađanja akreditovanih programa stručnog usavršavanja, i to prevashodno po principu liberalizacije ponude i potražnje programa (Đerić, Milin i Stanković, 2014). Navedene promjene u inicijalnom

obrazovanju i stručnom usavršavanju nastavnika i stručnih saradnika omogućile su razradu i praktičnu primjenu koncepta profesionalnog razvoja zapošljenih u obrazovanju koji se razumijeva kao složen proces razvijanja profesionalnih kompetencija, a rezultira i karijernim razvojem i napredovanjem u određeno zvanje (*Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika*, 2019).

*Razrada i primjena novih i drugačijih modela upravljanja u oblasti školskog obrazovanja.* Protekle dvije decenije postepeno se prelazilo na model upravljanja školskim sistemom koji se temelji na djelimičnoj decentralizaciji. Na nacionalnom (državnom), regionalnom, lokalnom nivou i nivou ustanova danas djeluju upravni organi specifičnog djelokruga rada i nadležnosti koje su redefinisane u odnosu na period prije pokretanja reforme obrazovanja. Formirane su i djeluju i stručne institucije nadležne za sprovođenje određenih stručnih poslova u oblasti vaspitanja i obrazovanja (Spasenović, Hebib & Maksić, 2015) što je trebalo da doprinese razvoju kvaliteta obrazovanja. Najveći izazov i dalje predstavlja pokušaj razrade i primjene efektivnog modela upravljanja školskim institucijama koje bi se temeljilo na otvaranju prostora za autonomiju škola i profesionalnu autonomiju zaposlenih, kao i na ideji o participaciji ključnih aktera školskog rada u procesu donošenja odluka. Iako je zakonski definisana autonomija škole (koja se prije svega treba ogledati u tzv. pedagoškoj autonomiji, odnosno u pravu škole da definiše dio školskog programa zavisno od lokalnih prilika, da u realizaciji obaveznog opšteg programa maksimalno koristi lokalne resurse, da organizuje nastavu i školski rad u skladu s mogućnostima povezivanja rada iz srodnih predmeta...) i profesionalna autonomija nastavnika kao pedagoškog stručnjaka i stručnjaka za predmet (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2017), druge odredbe važećeg zakona, kao i drugi propisi kojima je regulisan školski rad nijesu usklađeni ili su čak u suprotnosti s ovom idejom i ovim rješenjem.

Sve prethodno navedene promjene nijesu se, međutim, uvodile u praksu školskog rada bez teškoća i problema. Pored diskontinuiteta u sprovođenju procesa reforme školskog sistema zbog promjena političke vlasti, posebne izvore teškoća predstavljali su nerazrađenost akcionih planova djelovanja svih odgovornih aktera i nekoordinisanost pojedinačnih aktivnosti različitih organa, tijela i institucija unutar školskog sistema, kao i nerazrađenost mjera i postupaka praćenja i analize ostvarenih rezultata reformskog procesa (Spasenović i Hebib, 2011). O teškoćama i problemima u sprovođenju reforme govore i podaci prikupljeni od školskih pedagoga kao aktera procesa, koje dajemo u nastavku teksta.

### **Školski pedagozi o reformskim procesima u oblasti školskog obrazovanja**

U okviru nacionalnog naučnog skupa *Susreti pedagoga – Obrazovna politika i praksa: u skladu ili u raskoraku*, održanom 25. i 26. januara 2019.

godine na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, 52 pedagoga osnovnih i srednjih škola je učestvovalo u radu sekcije pod nazivom *Reforma obrazovanja u Srbiji: polazišta, način kreiranja, realizacija i efekti aktuelnih promjena u obrazovanju*. Ovako formulisana osnovna tema rada sekcije školskih pedagoga konkretizovana je kroz sljedeće tri podteme: promjene u školskoj praksi i praksi funkcionisanja školskog sistema – osvrt na realizovane promjene i aktuelno stanje; osposobljenost praktičara za sprovođenje reformskih procesa i promjena u školskoj praksi i praksi funkcionisanja školskog sistema; pretpostavke uspješnog ostvarivanja procesa reforme. Rad u sekciji školskih pedagoga bio je organizovan u formi rada u malim radnim grupama i frontalnim oblikom rada, a osnovno metodičko rješenje koje se primijenilo bila je diskusija. Nakon razmjene iskustava i mišljenja o navedenim pitanjima u radnim grupama i saopštavanja rezultata rada radnih grupa, u formi frontalnog rada diskutovano se o najčešće pominjanim pitanjima i temama. U nastavku teksta predstavljeni su osnovni rezultati rada sekcije školskih pedagoga prema navedene tri izdvojene teme.<sup>4</sup>

*Promjene u školskoj praksi i praksi funkcionisanja školskog sistema – osvrt na realizovane promjene i aktuelno stanje.* Uzimajući u obzir cjelokupan dosadašnji tok reforme obrazovanja u Srbiji, način kreiranja i realizacije promjena u školskoj praksi i praksi funkcionisanju školskog sistema, školski pedagozi su, ocjenjujući do sada postignuto, istakli da osnovni ciljevi i sadržaj reforme nijesu jasno definisani i da nije razvijena jasna vizija i prateća strategija razvoja školske prakse i prakse funkcionisanja školskog sistema, kao i da nije postignut zadovoljavajući nivo opšte saglasnosti o potrebnim promjenama. Poseban problem, prema mišljenju školskih pedagoga, predstavlja činjenica da se u školsku praksu uvodi niz promjena koje nijesu međusobno usaglašene i koje se odvijaju bez jedinstvenog, zajedničkog okvira.

Procjenjujući način sprovođenja i postignute efekte svih do sada sprovedenih promjena u školskoj praksi i praksi funkcionisanja školskog sistema, školski pedagozi su izdvojili promjene u oblasti profesionalnog razvoja nastavnika kao promjenu koja se sprovela sa najmanje teškoća, a novine vezene za upotrebu informaciono-komunikacionih tehnologija kao promjenu koja je, u najvećoj mjeri, dovela do očekivanih, pozitivnih efekata. S druge strane, programiranje nastavnog i školskog rada na temeljima prethodno definisanih standarda učeničkih postignuća i ishoda procesa nastave i učenja, kao i novi pristup školskom ocjenjivanju koji podrazumijeva primjenu kriterijumskog i formativnog ocjenjivanja ocijenjeni su kao promjene čije je ostvarivanje praćeno brojnim teškoćama i nejasnoćama. Međutim, kao promjene koje su praćene najvećim brojem problema i najizraženijim otporom praktičara navedene su novine u praksi nastavnog i školskog rada i funkcionisanju školske

---

<sup>4</sup> Moramo dodati dvije bitne napomene: prvi autor rada je bio voditelj u radu pomenute sekcije; učesnici u radu sekcije su bili upoznati s tim da će se dobijeni podaci iskoristiti za pripremu teksta za publikovanje.

institucije koje uključuju razvoj inkluzivne školske prakse. Školski pedagozi su istakli da je nerealno očekivanje da se razvija inkluzivna školska praksa u uslovima nedovoljnog poznavanja i nerazumijevanja koncepta inkluzije, preovlađujućih negativnih stavova aktera školskog rada prema inkluziji u obrazovanju i nedostatka adekvatne stručne pomoći i podrške nastavnicima i stručnim saradnicima u primjeni inkluzivnog obrazovanja.

Ovakve procjene i mišljenja školskih pedagoga su podudarni s rezultatima istraživanja i evaluativnih studija koji pokazuju da i dalje postoje brojne prepreke u praktičnoj primjeni inkluzivnog obrazovanja. Pored neadekvatnih organizacionih uslova rada, kao prepreke za uspješnu primjenu inkluzivnog obrazovanja najčešće se izdvajaju: neadekvatna profesionalna pripremljenost i negativna samoprocjena profesionalne kompetentnosti nastavnika za uspješnu primjenu inkluzivnog obrazovanja (Rajović i Jovanović, 2010); teško i sporo mijenjanje negativnih stavova nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju (Kalyva, Gojković & Tsakiris, 2007), posebno kada izostaje stručna pomoć i podrška u radu i obezbjeđivanje potrebnih uslova za drugačiju školsku praksu (Vujačić, Lazarević i Đević, 2015); nedovoljno razvijena saradnja u okviru škole i sa roditeljima učenika (Kovač Cerović et al., 2016, prema: Pavlović Babić, Simić & Friedman, 2017).

*Osposobljenost praktičara za sprovođenje reformskih procesa i promjena u školskoj praksi i praksi funkcionisanja školskog sistema.* Školski pedagozi naglašavaju da doprinos praktičara reformskom procesu zavisi od razvijenih profesionalnih kompetencija i da je neophodno sistematski i kontinuirano raditi na razvoju profesionalnih kompetencija, posebno specifičnih koje su neophodne za uspješno ostvarivanje novih zahtjeva i zadataka koji se pred praktičare postavljaju. Takođe su istakli da je neophodno raditi na daljem usaglašavanju ciljeva i sadržaja promjena koje se implementiraju u praksu školskog rada i definisanih opštih i specifičnih kompetencija koje se razvijaju putem programa inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja. Pored pažljivijeg definisanja standarda profesionalnih kompetencija kao polazne osnove u obrazovanju, stručnom usavršavanju i evaluaciji rada nastavnika i stručnih saradnika, praktičarima je, prema mišljenju učesnika u radu sekcije, neophodna izraženija i adekvatnija stručna pomoć i podrška u radu u uslovima sprovođenja reforme. Istaknuto je, tako, da stručne institucije na nivou sistema, posebno Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, treba u svom radu da se preorijentišu na pružanje instruktivne i savetodavne pomoći i podrške praktičarima.

*Pretpostavke uspješnog ostvarivanja procesa reforme.* Na pitanje šta i kako mijenjati u načinu na koji su do sada kreirane, planirane i realizovane promjene u školskoj praksi i praksi funkcionisanja školskog sistema, školski pedagozi imali su jedinstven odgovor i prijedlog. Planirane promjene u obrazovnoj praksi, pre njihove implementacije i šireg uvođenja u sistem,

treba provjeriti putem istraživačkog rada i/ili eksperimentalne primjene (npr. u model školama) kako bi se utvrdilo da li su usklađene s obilježjima konteksta u kojem treba da se sprovedu i da li su realno ostvarive s obzirom na uslove u kojima treba da se ostvare.

U daljem razvoju školske prakse i razvoju školskog sistema bilo bi poželjno, prema mišljenju školskih pedagoga, osigurati viši nivo koordinacije aktivnosti između različitih organa, tijela i institucija zaduženih za obrazovanje, kao i raditi na razvoju kvalitetnije komunikacije i saradnje između kreatora obrazovne politike (odnosno, državnih organa nadležnih za obrazovanje), naučno-istraživačkih institucija i praktičara. Putem adekvatnog vrednovanja i afirmacije dobrih primjera iz prakse treba uvažavati napore praktičara da pruže doprinos razvoju školske prakse, a time i razvoju kvaliteta obrazovanja u cjelini, kao što je neophodno manje regulisati njihov rad putem brojnih pravilnika i propisa.

Navedeni iskazi i mišljenja školskih pedagoga podudarni su s idejama iznijetim u stručnoj literaturi. U okolnostima reforme obrazovanja, potrebno je obezbijediti prostor za profesionalnu autonomiju praktičara, a ne njihov rad regulisati nizom administrativno-birokratskih mjera i instrumenata što se dešava kada je obrazovna politika centralizovana, birokratska i regulatorna (Radulović, 2019). Savremene teorijske postavke i istraživanja u oblasti obrazovnih politika i reformi u obrazovanju ukazuju na tri ključna aspekta u procesu pokretanja reforme i unapređivanja kvaliteta obrazovanja: neophodnost povezivanja donosilaca politike obrazovanja, istraživača i praktičara u pokretanju reformskih promjena; neophodnost sistemskog sagledavanja reformskog procesa, odnosno sagledavanje njegove kompleksne prirode cjelovito, kontekstualno i procesno; neophodnost planskih, sistemskih i sistematskih mjera podrške održavanju uvedene promjene (Pavlović Breneselović, 2019). Prilikom uvođenja promjena u školsku praksu važno je imati na umu da nije dovoljna transformacija škole kao odgovor na izmijenjene okolnosti, novu situaciju ili drugačije zahtjeve, već je potrebno razvijati školsku instituciju kao „sistem učenja“, tj. sistem sposoban da se nosi sa sopstvenom, kontinuiranom promjenom i transformacijom i sistem koji ima kapacitet da djeluje u kompleksnosti procesa kontinuiranog unapređivanja rada utemeljenog na individualnom djelovanju i razvoju (Hargreaves, 2003, prema: Fullan, 2007).

### **Zaključak**

Reforma obrazovanja je dug i složen proces koji ne dovodi uvijek do očekivanih rezultata. U ostvarivanju definisanih i planiranih promjena u obrazovnoj praksi i praksi funkcionisanja školskog sistema često se nailazi na brojne teškoće. Teškoće u sprovođenju reformskog procesa mogu biti prouzrokovane različitim faktorima, ali su, između ostalog, povezane sa ulogom praktičara u ovom procesu.



Prema podacima koji su izloženi u ovom tekstu, a koji se odnose na to kako školski pedagozi gledaju na dosadašnji tok i rezultate reforme obrazovanja u Srbiji, praktičari treba da imaju udjela u procesu kreiranja obrazovnih promjena, a ne samo da im se daje zadatak da sprovode u praksi prethodno osmišljene i definisane promjene. Pored toga, neophodna je izraženija i kvalitetnija saradnja između nosilaca obrazovne politike, naučno-istraživačkih radnika i praktičara i koordinacija i usaglašenost aktivnosti svih aktera školskog rada i školskog sistema u procesu reforme obrazovanja.

U prethodno izloženom jasno se mogu prepoznati razlozi zašto dosadašnji tok reforme obrazovanja u Srbiji nije doveo (bar ne u svim segmentima školske prakse i prakse funkcionisanja školskog sistema koji su „zahvaćeni“ promenama) do očekivanih rezultata, kao i smjernice za „vođenje“ reformskih procesa u oblasti školskog obrazovanja u narednom periodu.

### **Literatura**

– Angus, M. (2004). *The Rules of School Reform*. London: Routledge Falmer.

– Brezicha, K., Bergmark, U. & Mitra, D. L. (2015). One size does not fit all: Differentiating leadership to support teachers in school reform. *Educational Administration Quarterly*, 51(1), 96-132. DOI: 10.1177/0013161X14521632

– Đerić, I., Milin, V. i Stanković, D. (2014). Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: perspektive različitih aktera. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(1), 29-49.

– Donnell, L. A. & Gettinger, M. (2015). Elementary school teachers' acceptability of school reform: Contribution of belief congruence, self-efficacy, and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 51, 47-57. DOI: 10.1016/j.tate.2015.06.003

– Finnan, Ch. (2000). *Implementing School Reform Models: Why Is It So Hard for Some Schools and Easy for Others?* Annual Meeting of the American Educational Research Association April 24–28. 2000, New Orleans: American Educational Research Association. Retrived Decembar 25, 2017 from the World Wide Web

– <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446356.pdf>

– Finnan, C. (2018). *Accelerating the Learning of All Students: Cultivating Culture Change in Schools, Classrooms and Individuals*. New York: Routledge.

– Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey Bass.

– Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th Edition). New York: Teachers College.

– Fullan, M. (2009). Leadership development: The larger context. *Educational Leadership*, 45-50. Retrived Octobar 15, 2017 from the World Wide Web: <https://www.ascd.org>

– Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional response of teachers and implications for leadership. *School Leadership and Management*, 24(2), 287-309.

– Hebib, E. (2013). *Kako razvijati školu – razvojni i reformski procesi u oblasti školskog obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

– Hebib, E. (2015). Efektivno upravljanje školom kao pretpostavka unapređivanja kvaliteta školskog obrazovanja. U E. Hebib, B. Bodroški Spariousu i A. Ilić Rajković (ur.), *Istraživanja i razvoj kvaliteta obrazovanja u Srbiji – stanje, izazovi i perspektive* (str. 69-84). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

– Hebib, E. (2019). Reforma obrazovanja kao proces promena u cilju razvoja. U D. Pavlović Breneselović, V. Spasenović i Š. Alibabić (ur.), *Obrazovna politika i praksa: u skladu ili u raskoraku?* zbornik radova, Nacionalni naučni skup Susreti pedagoga (str. 182-188). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.

– Hebib, E. i Spasenović, V. (2011). Školski sistem Srbije – stanje i pravci razvoja. *Pedagogija*, 66(3), 373-383.

– Hebib, E. i Spasenović, V. (2014). Postupci procenjivanja i mogućnosti unapređivanja kvaliteta školskog obrazovanja u Srbiji. U D. Pavlović Breneselović, Ž. Krnjaja i L. Radulović (ur.), *Pedagoški modeli evaluacije i strategije razvijanja kvaliteta obrazovanja* (str. 69-87). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

– Hebib, E., Matović, N. & Baucal, A. (2011). Evaluation in Education in Serbia – Status and Lines of Development. In A. Pejatović (Ed.), *14<sup>th</sup> International Conference: Evaluation in Education in the Balkan Countries* (pp. 45-52). Belgrade: University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Institute for Pedagogy and Andragogy.

– Hess, F. M. (2004). *Common Sense School Reform*. New York: Palgrave.

– Kalyva, E., Gojković, D. & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*. 22(3), 30-35. Retrieved August 01, 2018 from the World Wide Web <https://eric.ed.gov/?id=EJ814506>

– Kovač Cerović T. i Levkov, Lj. (2002). *Kvalitetno obrazovanje za sve: Put ka razvijenom društvu*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.

– Muškinja, O. (2011). *Inkluzija - između želje i mogućnosti*. Preuzeto 1. avgusta 2018. sa adrese

– [http://narip.cep.edu.rs/biblioteka/literatura\\_na\\_srpskom\\_jeziku/inkluzija\\_izmedju\\_zelje\\_i\\_mogucnosti\\_2011.pdf](http://narip.cep.edu.rs/biblioteka/literatura_na_srpskom_jeziku/inkluzija_izmedju_zelje_i_mogucnosti_2011.pdf)

– Osborne, S.P. & Brown, K. (2005). *Managing Change and Innovation in Public Service Organizations*. London: Routledge.

– Ovesni, K. (2014). *Organizacija koja uči: andragoška perspektiva*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

–Ovesni, K., Hebib, E. & Radović, V. (2016). Implication of effective school management for the continuing professional development of teachers. In S. Petrovska (Ed.), *Education in XXI century – conditions and perspectives: Proceeding book* (pp. 148-156). Shtip: Faculty of Educational Sciences, University “Goce Delcev”.

–Pavlović Babić, D., Simić, N. & Friedman, E. (2017). School-level facilitators of inclusive education: The case of Serbia. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 449-465.

–Pavlović Breneselović, D. (2019). Saradnja nosilaca obrazovne politike, istraživača i praktičara u procesu reforme: jedan uspešan primer sa neizvesnim krajem. U D. Pavlović Breneselović, V. Spasenović i Š. Alibabić (ur.), *Obrazovna politika i praksa: u skladu ili u raskoraku?* zbornik radova, Nacionalni naučni skup Susreti pedagoga (str. 175-181). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.

–Radulović, L. (2019). Prosvetna politika u Srbiji: gde je praktičar? U D. Pavlović Breneselović, V. Spasenović i Š. Alibabić (ur.), *Obrazovna politika i praksa: u skladu ili u raskoraku?* zbornik radova, Nacionalni naučni skup Susreti pedagoga (str. 14-23). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.

–Rajović, V. i Jovanović, O. (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji. *Psihološka istraživanja*, 13(1), 91-106.

–Spasenović, V. (2019). *Obrazovna politika: globalni i lokalni procesi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

–Spasenović, V. & E. Hebib (2013). Education Policy between Global Tendencies in Education and Local Needs. In M. Despotović, E. Hebib & B. Nemeth (Eds.), *Contemporary Issues of Education Quality* (pp. 309-323). Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade and Faculty of Adult Education and Human Resource Development, University of Pecs, Hungary.

–Spasenović, V., Hebib, E. & Maksić, S. (2015). Serbia. In W. Horner, H. Dobert, L. R. Reuter & B. von Kopp (Eds.), *The Education Systems of Europe* (pp. 709-723). Switzerland: Springer International Publishing.

–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* (str. 41-62). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

–Vujačić, M., Lazarević, E., Đević R. (2015). Inkluzivno obrazovanje: od zakonske regulative do praktične realizacije. *Teme*, 34 (1), 231-247.

–Zeus, L. (2003). *Ideology, Discourse and School Reform*. London: Praeger.

## **Dokumenta**

– *Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje* (2010; 2018). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 76/2010; 74/2018.

– *Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu, učeniku i odraslom* (2010; 2018), Službeni glasnik Republike Srbije, br. 63/2010; 80/2018.

– *Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2019). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 34/2019.

– *Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju* (2015). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 82/2015.

– *Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2017). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 81/2017.

– *Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanove* (2018). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 14/2018.

– *Pravilnik o vrednovanju kvaliteta rada ustanove* (2019). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 20/2019.

– *Strategija razvoja stručnog obrazovanja u Republici Srbiji* (2006). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 05/06.

– *Zakon o dualnom obrazovanju* (2017). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 101/2017.

– *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009; 2017), Službeni glasnik Republike Srbije, br. 72/2009; 88/2017.

## REFORM IN THE AREA OF SCHOOL EDUCATION OF SERBIA – view of school pedagogues

### **Abstract:**

The school system in Serbia went through a number of changes during the last two decades. After the education reform was explained as the process of changes and after the analyses of practitioners in the implementation process of the reform a review of key changes introduced in the system were presented in this paper made from the year 2000 when the reform started up to the present day. The manner of introduction of changes and their effect – were the base for this review and they were made by the team of school pedagogues within the national scientific assembly *Susreti pedagoga – Obrazovna politika i praksa: u skladu ili u raskoraku*, held on 25<sup>th</sup> & 26<sup>th</sup> of January 2019 at the Faculty of Philosophy of the University of Belgrade. The participants in the meeting of pedagogues emphasized difficulties they met in the reform implementation such as lack of clear vision and sustainable strategy for education development; lack of universal framework that could enable synchronisation of particular changes; lack of preparedness of practitioners for implementation of changes etc. As a precondition for successful reform they have specially emphasized the necessity to pilot the planned changes before its full introduction, check the planned changes within the context and possibilities of their introduction in real situations. They also pointed out the need to use scientific results in the area and the needs that is required by practice.

**Key words:** *education reform, changes of school practice, school pedagogues.*