



Vera Spasenović



**OBRAZOVNA  
POLITIKA**

**GLOBALNI I LOKALNI PROCESI**



INSTITUT ZA PEDAGOGIJU I ANDRAGOIJU  
FILOZFSKOG FAKULTETA UNIVERZITETA U BEOGRADU



*Izdavač*

INSTITUT ZA PEDAGOGIJU I ANDRAGOGIJU  
FILOZOFSKOG FAKULTETA  
UNIVERZITETA U BEOGRADU

*Biblioteka*

Monografske studije

*Za izdavača*

Prof. dr Živka Krnjaja

*Recenzenti*

Prof. dr Nedeljko Trnavac

Prof. dr Emina Hebib

Prof. dr Vesna Kovač

*Dizajn i priprema*

Leposava Knežević

*Štampa*

*Čigoja*  
Š T A M P A

Beograd

office@cigoja.com

ISBN 978-86-80712-23-9

*Tiraž*

300

VERA SPASENOVIĆ

**OBRAZOVNA POLITIKA**  
GLOBALNI I LOKALNI PROCESI



Institut za pedagogiju i andragogiju  
Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

Beograd, 2019.



# SADRŽAJ

<b>PREDGOVOR</b> .....	7
<b>LISTA SKRAĆENICA</b> .....	11

## **OBRAZOVNA POLITIKA KAO POLJE JAVNOG DELOVANJA**

Šta je obrazovna politika .....	15
Tipovi obrazovnih politika .....	20
Aspekti obrazovne politike .....	23
Ciklus obrazovnih politika .....	26

## **OBRAZOVNA POLITIKA KAO POLJE ISTRAŽIVANJA**

O istraživanjima obrazovne politike .....	35
Pristupi istraživanju obrazovnih politika .....	41
Obrazovna politika i praksa zasnovane na dokazima .....	47

## **GLOBALIZACIJA I OBRAZOVANJE**

Pogledi na globalizaciju .....	55
Teorijska polazišta u analizi globalizacije u obrazovanju .....	59
Implikacije društvenih i ekonomskih promena na obrazovnu politiku . . . .	66
Globalni trendovi u obrazovanju .....	71
Međunarodne organizacije i globalna obrazovna politika .....	77

## **TRANSFER OBRAZOVNIH POLITIKA**

Transfer obrazovnih politika: značenje i značaj . . . . .	91
Transfer obrazovnih politika iz komparativne perspektive . . . . .	100
Efekti transfera obrazovnih politika. . . . .	106

## **OBRAZOVNA POLITIKA: ODABRANE TEME**

Reakcije na rezultate međunarodnih ispitivanja učeničkih postignuća . .	115
Transfer koncepta obrazovanja zasnovanog na ishodima . . . . .	119
Dualni model obrazovanja kao uzor za reformisanje srednjeg stručnog obrazovanja. . . . .	123
Način i efekti ostvarivanja javno-privatnog partnerstva u obrazovanju . .	130

<b>LITERATURA</b> . . . . .	139
-----------------------------	-----

### ***Summary:***

EDUCATION POLICY: GLOBAL AND LOCAL PROCESSES. . . . .	155
---	-----

<b>INDEKS AUTORA</b> . . . . .	163
--------------------------------	-----

<b>INDEKS POJMOVA</b> . . . . .	165
---------------------------------	-----

---

---

## PREDGOVOR

Monografija *Obrazovna politika: globalni i lokalni procesi* nastala je kao rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (broj 179060; 2011-2019), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

Razvoj obrazovanja u jednom društvu dobrim delom zavisi od stepena razvijenosti i funkcionalnosti postojeće obrazovne politike. Unapređivanje funkcionisanja obrazovnog sistema i prakse vaspitno-obrazovnog rada odvija se kroz niz reformskih procesa i aktivnosti, što podrazumeva temeljno planiranje promena koje se žele ostvariti i osmišljavanje načina na koji će se one u praksi sprovoditi. U tom smislu, reformski naponi u obrazovanju neodvojivi su od procesa stvaranja obrazovnih politika. Međutim, odluke koje donose nosioci obrazovne politike ne mogu se posmatrati odvojeno od njihove realizacije u praksi. Planirane promene često nisu sprovedene onako kako su bile zamišljene, ili bar ne u potpunosti. Da bi političke odluke bile smislene i svrsishodne, a praktična rešenja razvoja školskog obrazovanja uspešno primenjena neophodno je imati u vidu uslove u kojima se obrazovanje odvija i obezbediti pretpostavke za uspešno sprovođenje planiranih promena.

Ovo je posebno važno imati na umu u današnje vreme kada, usled procesa globalizacije i pod uticajem delovanja međunarodnih aktera, dolazi do intenzivne razmene koncepata, ideja i rešenja u oblasti obrazovanja i kada spoljašnji uticaji na nacionalnu politiku obrazovanja postaju izraženiji nego ranije. Primetno je da mnoge zemlje nastoje da



prate globalne tendencije u razvoju obrazovanja, kao i da su ciljevi reformskih procesa sve sličniji širom sveta. S druge strane, neosporno je da se politike zasnovane na istim idejama i rešenjima sasvim različito manifestuju u različitim obrazovnim sistemima i da dovode do drugačijih efekata. Naime, donosioci odluka se neretko opredeljuju da koriste iskustva drugih zemalja u obrazovnoj politici i praksi i preuzimaju ono što u drugoj sredini dobro funkcioniše. Iako tuđa iskustva mogu biti korisna za kreatore obrazovne politike, njihovo nekritičko preuzimanje, bez temeljnog preispitivanja obeležja sopstvenog konteksta, obično ne dovodi do željenih rezultata.

Istraživači u oblasti obrazovanja mogu pružiti značajan doprinos procesu razvijanja i praćenja, ali i kritičkog preispitivanja obrazovnih politika. Od njih se očekuje da informišu kreatore obrazovnih politika, tj. da nalazima svojih istraživanja utiču na proces donošenja odluka. Međutim, oni imaju važnu ulogu i u kritičkom razmatranju samog procesa stvaranja i sprovođenja obrazovnih politika – činilaca koji na njih utiču i efekata koji se ostvaruju, kao i ideoloških i vrednosnih opredeljenja na kojima se temelje.

Monografija se sastoji iz pet celina. U okviru prve celine – Obrazovna politika kao polje javnog delovanja – ukazuje se na značenje pojma obrazovna politika, na različite tipove obrazovnih politika i kriterijume njihovog razvrstavanja, na moguće načine razmevanja obrazovne politike, kao i na ciklični model, tj. fazni pristup oblikovanju i analizi (obrazovnih) politika.

Druga celina rada – Obrazovna politika kao polje istraživanja – posvećena je razmatranju postojećih tipova istraživanja s obzirom na njihovu usmerenost na proces kreiranja politika i nameru da se direktno utiče na donosiocima odluka. Takođe, ukazuje se na odlike racionalističkog i kritičkog pristupa istraživanju (analizi) obrazovnih politika, kao i na domete i ograničenja politike obrazovanja zasnovane na dokazima.

U trećoj celini rada – Globalizacija i obrazovanje – dat je prikaz različitih shvatanja procesa globalizacije, kao i njegovih implikacija na domen obrazovnih politika. Imajući u vidu da se reforme obrazovanja u mnogim zemljama kreću u sličnom pravcu, pažnja je posvećena i

sagledavanju globalnih tendencija u razvoju obrazovanja, tj. ključnih odlika tzv. globalne obrazovne politike. U okviru ove celine dat je i pregled delovanja Svetske banke, Organizacije za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD) i Organizacije Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu (UNESCO) u domenu obrazovanja i uticaja koji ove međunarodne organizacije imaju na obrazovnu politiku na globalnom i nacionalnom nivou.

S obzirom na činjenicu da preuzimanje tuđih rešenja u obrazovnoj politici i praksi predstavlja učestali način delovanja donosilaca odluka u obrazovanju, u četvrtoj celini rada – Transfer obrazovnih politika – razmatraju se pitanja kako i zašto dolazi do ovog procesa, kako se on odvija i kakvi se efekti na taj način ostvaruju.

Konačno, peta celina rada – Obrazovna politika: odabrane teme – sadrži razmatranje četiri posebne teme, koje se tiču transfera obrazovnih politika i/ili načina reagovanja, odnosno delovanja donosilaca odluka u obrazovanju na nacionalnom nivou.

Polazeći od uverenja da je za sagledavanje tendencija u razvoju obrazovanja i reformskih procesa koji se sprovode u obrazovnim sistemima širom sveta važno razumeti kako se globalni procesi i uticaji odražavaju na obrazovnu politiku na nacionalnom nivou, namera nam je bila da ovim tekstom pružimo uvid u shvatanja o prirodi i činiocima oblikovanja obrazovnih politika, kao i da razmotrimo pitanje transfera obrazovnih politika, s posebnim osvrtom na to kako i zašto se globalno razvijena i prihvaćena rešenja prilagođavaju, menjaju ili transformišu u lokalnom kontekstu. Nadamo se da knjiga može biti korisna svima onima koji se interesuju za oblast obrazovanja – istraživačima, donosiocima odluka u obrazovanju, praktičarima, ali i široj javnosti. Verujemo da bi ova knjiga mogla da predstavlja i značajan izvor informacija studentima koji se pripremaju za rad u oblasti obrazovanja.

\*\*\*

Tokom pisanja ove knjige imala sam podršku, razumevanje i pomoć kolega sa Odeljenja za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, na čemu sam im iskreno zahvalna. Stručno mi-

šljenje i komentari recenzenata knjige, prof. Nedeljka Trnavca, prof. Emine Hebib i prof. Vesne Kovač, bili su mi veoma dragoceni.

Posebnu zahvalnost dugujem članovima svoje porodice, koji su imali strpljenje za moj rad i pružali mi podršku sve vreme.

Beograd, jun 2019. godine

*Autor*

---

---

## LISTA SKRAĆENICA

EU	European Union / Evropska unija
GERM	Global Educational Reform Movement / Globalni trend u reformisanju obrazovanja
GIZ	Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit / Nemačko udruženje za međunarodnu saradnju
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement / Međunarodno udruženje za evaluaciju obrazovnih postignuća
JPP	Javno-privatno partnerstvo
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development / Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study / Međunarodno istraživanje razvoja čitalačke pismenosti
PISA	Programme for International Student Assessment / Međunarodni program procene učeničkih postignuća
SB	Svetska banka
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study / Međunarodna studija praćenja trenda u oblasti matematike i prirodnih nauka
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization / Organizacija Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu
USAID	United States Agency for International Development / Agencija SAD za međunarodni razvoj



---

---

**OBRAZOVNA POLITIKA  
KAO POLJE JAVNOG DELOVANJA**

---

---



---

---

## Šta je obrazovna politika

Obrazovna politika predstavlja važno područje promišljanja i delovanja u javnom i političkom životu svakog društva. Razmatranje problematike iz oblasti obrazovne politike može da obuhvati različita pitanja. Ko i kako kreira obrazovnu politiku? Kako se sprovodi obrazovna politika? Kakvi su efekti postignuti određenom obrazovnom politikom? Kako se obrazovna politika odražava na učenike, nastavnike, roditelje, pa i na sve građane? Bavljenje ovim pitanjima i davanje odgovora na njih nije ni lako, ni jednoznačno, jer zavisi od toga sa kojih teorijskih, filozofskih i ideoloških pozicija se gleda na obrazovanje, kao i od uverenja o tome na koji način treba da se donose odluke o obrazovanju i kako one treba da se sprovode (Taylor, Rizvi, Lingard & Henry, 1997).

No, pre svega, postavlja se pitanje šta je uopšte obrazovna politika? Na šta se ovaj pojam odnosi? Kada se kaže obrazovna politika, neko može pomisliti na delovanje organa i institucija iz domena upravljanja obrazovanjem na centralnom nivou. Neko drugi će pod tim podrazumevati odlučivanje o pitanjima obrazovanja na federalnom, regionalnom i lokalnom nivou ili će, pak, misliti na odluke koje donose upravni i rukovodeći organi obrazovne institucije (npr. škole ili univerziteta). Trećima će prvo pasti na pamet zvanična dokumenta koja donose prosvetne vlasti (strategije, zakoni, pravilnici i sl.), dok će četvrti razmišljati o načinu i efektima sprovođenja određenih odluka u praksi. Peti će u fokus staviti pitanja borbe za prevlast između različitih interesnih grupa u području obrazovanja. Svi oni će, sa svoje tačke gledišta, biti u pravu, jer se sve navedeno može staviti pod okrilje obrazovne politike (Colebatch, 2002).



U stručnoj literaturi obrazovna politika se najčešće razmatra kao segment javne politike (*public policy*). Pored obrazovne, među sektorske politike spadaju, između ostalog, ekonomska, socijalna, zdravstvena, ekološka i energetska politika, politika oporezivanja, politika urbanizma i dr. Time dolazimo do pitanja šta je javna politika? Najšire gledano, javna politika se odnosi na aktivnost vlasti kao odgovor na društvene probleme (Đorđević, 2009). Javna politika podrazumeva ne samo ono što vlast odluči da čini, već i da ne čini (Dye, 2013), što takođe izaziva određene posledice.

Neke od odlika javne politike (ili praktične politike, kako se kod nas nekad naziva) zajedničke su za većinu definicija ovog pojma:

- (a) javnu politiku kao akciju ili delovanje sprovodi upravljačko telo koje ima zakonsku, političku i finansijsku vlast ili moć da upravo to čini;
- (b) javna politika nastoji da reaguje na probleme ili potrebe društva ili grupa unutar samog društva;
- (c) javna politika teži rešavanju nekog konkretnog problema;
- (d) javna politika obično obuhvata složen pristup i niz akcija, a ne pojedinačne odluke ili akcije, i
- (e) javna politika je i ono što vlast odluči da ne čini (Brikland, 2001, prema Stančetić, n.d.: 1).

Ovde bi bilo korisno ukazati na razliku u korišćenju reči politika za označavanje srodnih, ali ne i istih fenomena (Heidenheimer, 1986). U engleskom jeziku postoje tri reči koje se odnose na politiku – *polity*, *politics* i *policy*, dok se u mnogim drugim jezicima (npr. nemačkom, francuskom, italijanskom, španskom, srpskom) teže pravi takva razlika, te se ovi termini često prevode samo kao politika<sup>1</sup>. *Polity* označava

---

<sup>1</sup> Kako bi se izbegla terminološka konfuzija između politike kao procesa (*politics*) i njenog sadržajnog dela (*policy*), u našoj sredini se ustalilo da se u oblasti političkih nauka za ovu drugu dimenziju politike koristi termin javna politika ili praktična politika. Shodno tome, *political science* se prevodi kao nauka o politici (politikologija), dok se za *policy science* upotrebljava naziv nauka (disciplina) o javnim (ili praktičnim) politikama (Stančetić, 2015).

politički poredak neke zajednice, njeno državno uređenje, odnosno njen institucionalni i normativni sklop u okviru koga se odvija politika kao proces. Termin *politics* se odnosi na sam politički proces, posredovanje interesa u jednoj zajednici putem izražavanja, konflikta i konsenzusa. *Policy* ukazuje na politiku kao aktivnost konkretnog odlučivanja u raznim oblastima javnog sektora. Podrazumeva sadržajnu stranu politike, tj. tiče se ciljeva, pretpostavki, sadržaja i posledica javnog odlučivanja, te je ovde, pre svega, reč o funkcionalnom aspektu politike (Stančetić, 2015: 20).

Ključni pojmovi koji se vezuju za *polity* dimenziju politike su: država, ustav, ljudska prava, politički sistem, politička kultura. Za *politics* dimenziju važni pojmovi su: interesi, akteri, konflikt, konsenzus, legitimitet i vlast. Pojmovi karakteristični za *policy* dimenziju su: društveni problem, program delovanja, uspeh (određene akcije) (Miljković, 2014: 16-24). Generalno gledano, distinkcija između navedena tri pojma može se svesti na razlikovanje forme, procesa i sadržaja. Politika, zapravo, obuhvata sve tri dimenzije – akcija (politika) se dešava u nekom okviru i kontekstu (*polity*), odvija se kao process (*politics*) i ima svoj sadržaj (*policy*). U slučaju obrazovanja, može se govoriti o sadržaju obrazovne politike, procesu njenog formulisanja i preduslovima i kontekstu u kome se to dešava (Miljković, 2014: 34).

Treba naglasiti da se kreiranje i sprovođenje javnih politika ne odvija u vakuumu, nezavisno od postojećeg društveno-političkog, ekonomskog i kulturnog konteksta. Struktura institucija vlasti, različiti interesi, moć i uticaj pojedinih grupa reflektuju se na rešenja javnih politika. Stoga neki autori vide javnu politiku kao alokaciju određenih vrednosti, odnosno smatraju da javna politika predstavlja legitimizaciju vrednosti (Prunty, prema Simons, Olssen & Peters, 2009: 21). Dakle, iako se javna politika često shvata kao ciljno usmerena aktivnost koju pokreću socijalni akteri radi rešavanja određenih problema (Đorđević, 2009: 18), ona ima i svoju političku dimenziju. U tom smislu, pod javnom politikom se podrazumeva bilo koji način delovanja (ili nedelovanja) koji se odnosi na određivanje opštih ciljeva, definisanje vrednosti ili raspodelu resursa (Codd, prema Simons, Olssen & Peters, 2009: 21).

Ukazujući na različita tumačenja pojma obrazovna politika, Kovač (2007: 257) izdvaja sledeća stanovišta: „Prema jednima, to je djelatnost koja teži uređenju društva u najširem smislu, odnosno uređenju nekih dijelova, institucija ili projekata društva i odnosa među njima – u ovom slučaju obrazovanja. Nerijetko se obrazovna politika tumači kao (prethodna) izjava o aktivnostima i zauzimanjima buduće vlade (ili uprave na nekim nižim institucionalnim razinama) s obzirom na pitanja obrazovanja. To može biti i izjava o vrijednostima i aspiracijama vlade/uprave u području obrazovanja. Obrazovna politika promatra se i kao djelovanje autoriteta usmjereno na postizanje zajedničkih ciljeva u području obrazovanja, svrhovito usmjeravanje djelovanja u području obrazovanja i postojanje sistematskog obrasca aktivnosti adresirane na neki problem (u području obrazovanja)... Obrazovna politika često se tumači i kao konstantna borba za prevlast između različitih zainteresiranih strana u području obrazovanja. Posljednji pristup odgovara prijevodu engleske riječi *politics*, a prethodni pristupi više odgovaraju engleskoj riječi *policy*”.

Uvidom u literaturu iz ove oblasti zapaža se tendencija razlikovanja pojmova politika obrazovanja i obrazovna politika (*politics of education* i *education policy*), tj. ukazivanja na njihovo različito značenje. S druge strane, primetno je i korišćenje samo jednog termina, što je često praćeno napomenom da su ovi konstrukti povezani i da se teško mogu razmatrati izolovano, posebno kad je reč o vaspitno-obrazovnoj delatnosti. Objašnjavajući razliku u značenju ovih termina, Alibabić, Miljković i Ovesni (2012: 10) ističu da se o politici obrazovanja može govoriti kao o upravljanju obrazovnim tokovima i određivanju poželjne budućnosti, a da se obrazovna politika odnosi na mere i aktivnosti koje se preduzimaju da bi se to ostvarilo. Politika obrazovanja se temelji na određenoj filozofiji obrazovanja, tj. koncepciji obrazovanja, formulisanim ciljevima razvoja obrazovanja i obrazovnog sistema, viziji obrazovanja, strateškim i razvojnim opredeljenjima, dok se pod obrazovnom politikom podrazumevaju mehanizmi kojima se obezbeđuju uslovi (pravni, finansijski, kadrovski...) za ostvarivanje obrazovne koncepcije, obrazovnih ciljeva i strategije (*Ibid*, 2012: 11).

Slično tome, Dale ističe da se politika obrazovanja odnosi na strukture i procese kojima se identifikuju i tumače šira društvena očekivanja od obrazovanja i da ona čini osnovu za funkcionisanje obrazovnog sistema, dok obrazovna politika podrazumeva procese kojima se ta zamisao (agenda) prevodi na pitanja i probleme relevantne za funkcionisanje školskih institucija i odvijanje školske prakse, kao i njihov odgovor na data pitanja i probleme (Dale, 1994: 35-36). Po njegovom mišljenju, obrazovna politika se ne može razumeti ako se ne dovede u vezu sa politikom obrazovanja.

Saglasni smo potpuno sa shvatanjem da je politika obrazovanja neodvojiva od pitanja opšteg upravljanja i društvene moći, te da je politički determinisana. Takođe, jasno je da na vođenje obrazovne politike utiču različiti faktori (socijalni, ekonomski, kulturni, ideološki), kao i da su odluke i intervencije koje se preduzimaju u pogledu funkcionisanja obrazovnog sistema i prakse vaspitno-obrazovnog rada tesno vezane (ili bi bar trebalo da budu) za strateške i razvojne ciljeve i delovanje, tj. za određenu politiku obrazovanja. Uvažavajući ova shvatanja, u ovom radu smo se ipak opredelili da dominantno koristimo termin obrazovna politika, uz razmatranje po potrebi i pitanja koja prevashodno spadaju u domen politike obrazovanja.

Termin obrazovna politika upotrebljava se i u jednini i u množini (Miljković, 2014). Kada se koristi u množini, kao obrazovne politike, onda se obično polazi od toga da se radi o setu različitih intervencija i akcija koje vode ostvarenju jedne politike, a ne o pojedinačnoj aktivnosti. Ne manje važna činjenica je i da obrazovni sistem predstavlja složen entitet sačinjen od brojnih komponenata, te se može govoriti o obrazovnim politikama usmerenim na različite nivoe obrazovanja (npr. osnovnoškolski, srednjoškolski), različite vrste obrazovanja (npr. opšte, stručno), različite učesnike (npr. učenici sa smetnjama u razvoju, učenici pripadnici nacionalnih manjina, nastavnici). Kada se termin obrazovna politika koristi u jednini, onda on označava sveukupnost različitih obrazovnih politika. Isti princip se može primeniti i na termin politika obrazovanja, odnosno politike obrazovanja.

## Tipovi obrazovnih politika

Postoje brojni načini na koje je moguće klasifikovati različite tipove (obrazovnih) politika, a većini ponuđenih sistematizacija zajednički su delimična uprošćenost i odsustvo potpune isključivosti između definisanih kategorija. Uprkos simplifikaciji koja često prati takve šematizacije, one su korisne iz niza praktičnih razloga. Kriterijumi razvrstavanja javnih politika i tipovi politika izdvojenih po tom osnovu obično se zaničaju na binarnoj podeli (Portnoi, 2016; Rizvi & Lingard, 2010; Simons, Olssen, & Peters, 2009; Taylor, Rizvi, Lingard & Henry, 1997). Navedeno je prikazano u tabeli 1.

Tabela 1. Kriterijumi podele obrazovnih politika i na osnovu njih definisane kategorije

Kriterijum	Kategorije, odnosno tipovi politika
Smer pristupa	Nishodne / Ushodne
Izgledi za ostvarenje politike	Materijalne / Simboličke
Strategija i taktika	Suštinske / Proceduralne
Kontrolni mehanizmi	Regulatorne / Deregulatorne
Postupak uvođenja promena	Racionalne / Inkrementalne
Alokacija sredstava	Distributivne / Redistributivne

Formulisanje određene obrazovne politike može da podrazumeva tzv. nishodni (*top-down*) ili ushodni (*bottom-up*) pristup, tj. da teče odozgo prema dole ili, pak, obrnutim smerom, odozdo prema vrhu. U prvom slučaju odluke se donose na centralnom nivou i prenose se na nivo obrazovnih ustanova, a u drugom slučaju inicijativa za uvođenje promena dolazi od praktičara, tj. proističe iz vaspitno-obrazovne prakse.

U pogledu namere kreatora politike da se odluke zaista i sprovedu, moguće je praviti razliku između *materijalnih i simboličkih politika*. Kada postoje iskrene namere da se dugoročno reše određeni društveni problemi, razrađeni planovi za sprovođenje datih ideja u

život i finansijska sredstva potrebna za njihovu realizaciju, onda govorimo o materijalnim politikama. Ako je, nasuprot tome, reč samo ili pretežno o zadovoljenju trenutnih političkih potreba, opredeljenja su izneta na apstraktan ili, bar, nedovoljno konkretan način (obično putem deklaracija, uredbi ili saopštenja), bez mnogo zalaženja u pitanja njihove primene, pa se govori o simboličkim politikama. Na primer, ako predstavnici vlasti u svojim saopštenjima više puta ponove da su obrazovanje i digitalizacija prirotitet vlade, a da to nije praćeno konkretnim planom akcije, niti su izdvojena sredstva iz budžeta za te prilike, onda se radi o simboličkim politikama. Mada simboličke politike imaju manji praktičan značaj, ne može se reći da su beskorisne – nekad predstavljaju tek prvi korak u uspostavljanju određene politike i vode ka definisanju konkretnog programa delovanja ili služe legitimizaciji određenih ideja. S druge strane, dešava se da one ostaju “mrtvo slovo na papiru”, jer (prosvetne) vlasti nemaju istinsku nameru da ostvare ono što su najavile, već to čine kako bi se stekao privid da rade na rešavanju problema.

Politike, takođe, mogu da budu *suštinske ili proceduralne*. Suštinske obrazovne politike se odnose na sadržaj nameravanih promena, a proceduralne na načine da se one ostvare. Sledstveno, suštinske politike odražavaju krajnji cilj planiranih aktivnosti, dok se proceduralne politike svode na niz definisanih zadataka da se dođe do cilja. Drugim rečima, suštinske politike su izraz određene vizije, kao strateškog opredeljenja, ali su deklarativne po svom karakteru. Njihovo ostvarenje zavisi od proceduralnih politika, odnosno od plana akcije sa uputstvom za realizaciju određene odluke, obezbeđenih resursa i definisane odgovornosti aktera u okviru sistema.

Dalje, u pogledu kontrolnih mehanizama, posebno u domenu ostvarivanja pravednosti u obrazovanju i socijalne pravde, može se govoriti o *regulatornim i deregulatornim* politikama. Na primer, kad je reč o vršnjačkom nasilju, uvode se mere usmerene ka suzbijanju neželjenog ponašanja, što ima regulatorni karakter. Deregulatorne politike se prevashodno vezuju za ideološku orijentaciju ka minimalnoj intervenciji države i promovisanju tržišnih principa, što se, recimo, ispo-

ljava u domenu finansiranja visokog obrazovanja kako bi se smanjili troškovi države.

Pored toga, pristup vođenju obrazovne politike može da bude *racionalan ili inkrementalan* (gradacijski). Za racionalni pristup je karakteristično da se proces kreiranja obrazovnih politika odvija kroz niz unapred definisanih faza, odnosno koraka (o čemu će kasnije biti više reči). Obično se pominju sledeći koraci: identifikacija problema; uspostavljanje vrednosnih okvira, ciljeva i zadataka; identifikacija mogućih načina rešenja problema, tj. pravaca delovanja, kako bi se ostvarili postavljeni ciljevi i zadaci; procena različitih rešenja (opcija); opredeljivanje za određenu opciju; stvaranje uslova za sprovođenje odabranog rešenja; evaluacija primene rešenja u praksi; modifikacija politike u skladu sa rezultatima evaluacije. Prema inkrementalnom pristupu, mere i aktivnosti obrazovne politike se razvijaju na taj način što se oslanjaju na aktuelna rešenja u domenu politike i prakse, tj. što se planirane promene nadograđuju na ono što već postoji ili do čega, u neku ruku, uvek dolazi. Promene koje se uvode nisu sveobuhvatne, već su manjeg obima, odvijaju se postepeno, korak po korak i nekad se do rešenja dolazi putem pokušaja i pogrešaka, uz prilagođavanje postojećoj situaciji. Čak i u situaciji kada dođe do promene vlasti, uvažava se ono što je postojalo ranije.

Na kraju, kategorisanje obrazovnih politika može da počiva i na usmeravanju i dodeli sredstava, odnosno drugih pogodnosti. Obrazovna politika je *distributivnog tipa* ako svi, pod jednakim uslovima, ostvaruju određena prava, bilo da je to internatski, odnosno domski smeštaj, autobuski prevoz, besplatna ili dotirana nabavka udžbenika i ishrane itd. *Redistributivni tip* podrazumeva diferencijaciju po različitim osnovama, od kojih je najčešća prema imovinskom stanju porodice. Različite mere usmerene na podršku pripadnicima osetljivih i marginalizovanih grupa su zapravo redistributivnog karaktera (na primer, dodeljivanje dopunskih finansijskih sredstava školama koje pohađa veći broj učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju; finansiranje produženog boravka u školi za učenike iz porodica lošeg materijalnog stanja; obezbeđivanje troškova prevoza za učenike iz geo-

grafski udaljenih sredina itd.) (Simons, Olssen, & Peters, 2009: 73-75; Taylor, Rizvi, Lingard & Henry, 1997: 33-35).

U literaturi se sreće i razlikovanje sledećih tipova obrazovnih politika: retorička, usvojena (prihvaćena) i primenjena (Adams *et al.*, prema Espinoza, 2010: 99). Retorička politika se odnosi na uopštene izjave o ciljevima u obrazovanju, na koje se često nailazi u obraćanju visokih političkih zvaničnika. Usvojene politike su strategije, zakoni ili uredbe kojima se obrazovnom sektoru nameću eksplicitni standardi i pravci delovanja. Primenjene politike su izmenjene ili neizmenjene usvojene politike, prevedene u akciju promenama kreiranim na nivou sistema ili u okviru određenih programa i projekata.

Navedeni kriterijumi i tipovi (obrazovnih) politika ukazuju na kompleksnost ovog područja, a samim tim i na brojnost pitanja i problema koji se mogu naći u fokusu istraživača. Takođe, ovakva tipologija može biti korisna, jer usmerava pažnju na različite aspekte o kojima treba voditi računa prilikom istraživanja, tj. analize obrazovnih politika.

### **Aspekti obrazovne politike**

Kada se na obrazovnu politiku gleda kao na proces odlučivanja od strane onih koji imaju autoritet da to čine, misli se na različite hijerarhijske nivoe odlučivanja, od vlade do obrazovnih institucija. U tom smislu, može se govoriti o politici škole (npr. odluka o tome u kom pravcu graditi profil škole ili o tome da svi učenici moraju da nose uniforme) ili lokalnih prosvetnih organa (npr. odluke koje se tiču kreiranja (dela) kurikuluma u decentralizovanim sistemima). Ipak, o obrazovnim politikama se u literaturi obično raspravlja kao o delovanju državnih organa i institucija (na nacionalnom nivou), koji imaju autoritet (moć uticaja) da usmeravaju obrazovanje u određenom smeru i oblikuju ponašanje drugih aktera.

Kao što smo napomenuli, obrazovna politika se može razumeti kao polje aktivnosti, kao izraz opšte namere, kao konkretan predlog delovanja, kao odluke koje donose prosvetne vlasti, kao program delo-



vanja, te kao rezultat / ishod delovanja (Rizvi & Lingard, 2010: 4). Ball (prema Rizvi & Lingard, 2010: 5) to jasno sumira, ističući da (obrazovne) politike obuhvataju istovremeno i tekst i akciju, i reči i dela, i ono što je nameravano da se sprovede i ono što je sprovedeno. U tekstu koji sledi nastojaćemo da objasnimo ovo shvatanje.

I u stručnoj literaturi i u javnosti prisutan je stav da se obrazovna politika ogleda u onome što je sadržano u legislativi i regulativi iz oblasti obrazovanja (strategije, zakoni, pravilnici, akcioni planovi, uredbe, uputstva i sl.) – dakle, u tekstu. U širem smislu, tu se obično ubrajaju i usmena saopštenja predstavnika vlasti. Analiza sadržaja teksta (dokumenata) obično čini sastavni deo istraživanja obrazovnih politika. Međutim, važno pitanje je kako se došlo do određenog dokumenta (teksta) – šta je prethodilo njegovom donošenju, ko je učestvovao u njegovom stvaranju, na osnovu čega su prihvaćena određena rešenja, zašto su ta rešenja usvojena baš u datom momentu, itd.

Odluke / rešenja koja se pojavljuju u dokumentima rezultat su kompromisa među raznim zainteresovanim grupama tokom različitih faza donošenja dokumenta (u fazi inicijalnog stvaranja, njegovog prevođenja u legislativnu formu, parlamentarnog usvajanja) (Ball, 2006: 45). Interesi različitih socijalnih aktera, konflikti i pregovaranje sastavni su deo procesa dolaženja do političkih odluka.

Obrazovne politike su neodvojive i od pitanja vrednosti. Odluke u domenu obrazovne politike uvek počivaju na određenom sistemu vrednosti, te se nekad naglašava shvatanje da su obrazovne politike vrednosno određene akcije (Jones, 2013). Vrednosti su bilo eksplicitno, bilo implicitno sadržane u odlukama koje se donose i merama koje se sprovode. Recimo, dovoljno je pogledati za koju stvar, tj. svrhu se izdvajaju finansijska sredstva, a za koju se odbija da se to učini, kako bi se ustanovilo o kojim vrednostima se radi.

Ovime se dolazi i do fundamentalnijih pitanja o obrazovanju, kao što su: kome i čemu služi obrazovanje, te ko o tome odlučuje. Samim tim što neki imaju veću moć (koja može da proizlazi iz pozicija koje zauzimaju unutar upravljačko-administrativnog aparata) da utiču na to koja pitanja i problemi će se „naći na stolu”, tj. biti otvorena za diskusiju i za kasnije

donošenje odluka, neki autori, posebno predstavnici kritičkih teorija, smatraju da istraživanja obrazovnih politika moraju da uključe i razmatranje pitanja moći i uticaja prilikom kreiranja obrazovnih politika, kao i vrednosti koje se kroz njih promovišu (Bell & Stevenson, 2006: 20).

Obrazovna politika je tradicionalno spadala u nadležnost nacionalnih država, a vrednosti na kojima se zasnivala vezivale su se prevashodno za nacionalne interese. Međutim, u proteklom periodu, pod uticajem globalizacije i posredstvom delovanja međunarodnih aktera (npr. OECD, Svetska banka), primetan je snažan uticaj globalnih tokova u obrazovanju na kreiranje nacionalnih obrazovnih politika u većini zemalja sveta. Time su određene vrednosti, zasnovane na neoliberalnoj ekonomiji i tržišnim principima, uplivale i u područje obrazovanja (Ball, 2016). Naglasak na efektivnosti, efikasnosti, kompetitivnosti, razvoju kompetencija za tržište rada i sličnom stavio je u drugi plan vrednosti karakteristične za humanističku orijentaciju u obrazovanju. Dakle, pored uticaja političkih, socijalnih, ekonomskih i kulturnih uslova u društvu, na obrazovnu politiku snažno deluju i širi, globalni tokovi, što je danas sve izraženije.

Iako je “tekst” važan aspekt obrazovne politike, jer se njime definišu opredeljenja donosilaca odluka u obrazovanju i regulišu brojna pitanja, pogrešno bi bilo smatrati da se ono što se nalazi u tekstu direktno prevodi u praksu. Regulativa u kojoj su obelodanjene promene koje se žele ostvariti neće na isti način oblikovati ponašanje aktera u obrazovanju. Pitanje je kako se interpretira “tekst”, da li akteri na isti način razumeju ono što se pisanim dokumentom ispostavlja i kako to transponuju u praksu (Ball, 2006; Bell & Stevenson, 2006). Ball (2006) objašnjava da se dokumentima obrazovne politike obično ne definiše šta neko treba da radi, već se postavljaju ciljevi i ishodi koji se očekuju ili se, pak, usmeravaju akteri ka prihvatljivim opcijama delovanja, a to onda zahteva kreativno, a ne mehaničko postupanje. Kontekst u kome akteri deluju može se prilično razlikovati, te je neophodno prilagođavanje konkretnoj situaciji, a rezultati koji se ostvaruju onda su nejednaki.

Imajući sve to u vidu, Rizvi i Lingard (2010) zaključuju da se obrazovne politike kreiraju da bi se uticalo na to šta i kako treba da

se radi, ali bez uvida u to kakva će se praksa dobiti. Efekti određenih mera mogu biti onakvi kakvi su bili očekivani, ali i potpuno nepredviđeni. Stoga je važno baviti se ne samo pitanjem kako se nastavnici i obrazovne institucije prilagođavaju određenoj politici, već i kako se ona prilagođava određenom kontekstu. Jasno je da je osim procesa nastajanja određenih politika važan i proces njihove implementacije, tj. prevođenja određenih rešenja u praksu.

Stoga, Bowe i saradnici ukazuju da objašnjenje ciklusa javnih politika uključuje razumevanje tri međusobno povezana i uslovljena konteksta: kontekst uticaja, kontekst stvaranja „teksta“ i kontekst prakse, a Ball tome dodaje kontekst efekata (rezultata ostvarenih u praksi u odnosu na postavljene ciljeve delovanja i rezultata u smislu ostvarivanja socijalne pravde) i kontekst političke strategije (odnosi se na evaluaciju rezultata) (prema: Taylor, Rizvi, Lingard & Henry, 1997: 25). Dakle, nije dovoljno usmeriti pažnju samo na analizu sadržaja određenih politika, već treba analizirati sam proces kreiranja politika i njihovu primenu u praksi. A to onda znači da su pitanja politike obrazovanja i obrazovne politike isprepletana.

Moglo bi se reći da je obrazovna „politika mnogo više od specifičnog *policy* dokumenta ili teksta. Zapravo, politika je i proces i produkt. Tako shvaćena, politika uključuje stvaranje teksta, sam tekst, neprekidnu modifikaciju teksta i proces primene u praksi” (Rizvi & Lingard, 2010: 5).

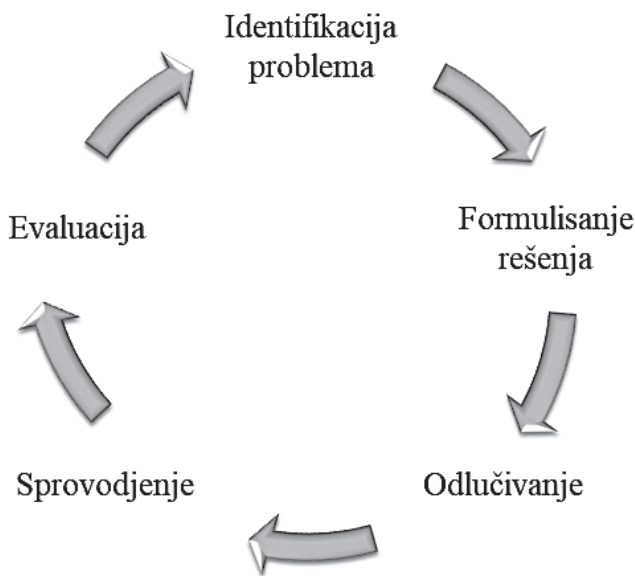
### **Ciklus obrazovnih politika**

Proučavanje procesa obrazovnih politika razvilo se prvobitno u okviru političkih nauka, da bi ubrzo postalo predmet interesovanja i drugih društvenih nauka, što ih je učinilo interdisciplinarnim područjem istraživanja. Stvaranje i analiza obrazovnih politika temelje se na različitim teorijskim pristupima i orijentacijama. Jedan od najučestalijih i najraširenijih pristupa objašnjenju i razumevanju procesa formulisanja, sprovođenja i praćenja javnih politika, uključujući obrazovnu politiku,

jeste model ciklusa (faza) javnih politika. Na proces javnih politika se gleda kao na racionalan, osmišljen proces, koji podrazumeva fazni pristup (Žiljak, 2014). Ovaj model ili pristup procesu javnih politika se često sreće u udžbenicima i priručnicima posvećenim analizi javnih (praktičnih) politika pod nazivom *ciklus javne (ili praktične) politike*.

Naime, model opisuje faze ili korake kroz koje prolazi proces kreiranja javne (praktične) politike. Osmislio ga je Harold Lasswell pedesetih godina prošlog veka (Portnoi, 2016: 128), a nastavili su da ga razvijaju drugi autori. Iako je ovaj model izuzetno popularan, posebno među kreatorima politike i analitičarima čiji rad je pretežno usmeren ka ostvarivanju uticaja na donosiocce odluka, on je na različite načine osporavan i kritikovan, o čemu će biti više reči u narednim delovima teksta.

Ciklus obrazovnih politika se odnosi na niz koraka koji hronološki slede jedan za drugim i koji, uz određene varijacije, obično obuhvataju sledeće faze: identifikaciju problema; formulisanje rešenja; odlučivanje; sprovođenje politike; evaluaciju politike (Dye, 2013; Đorđević, 2009; Portnoi, 2013; Smith & Larimer, 2009; Stančetić, 2015).



Slika 1. Ciklus obrazovnih politika

Prva faza tiče se identifikovanja problema – nepoželjnog stanja koje treba promeniti. Problemi mogu biti sasvim novi ili se, pak, mogu odnositi na nešto što je bilo prisutno i ranije, ali nije adekvatno rešeno. Ovde se definiše šta je problem i kako se on manifestuje, a zatim se postavljaju ciljevi politike, tj. određuje se poželjno buduće stanje. U identifikaciji problema mogu da učestvuju formalni, ali i neformalni akteri<sup>2</sup>. S obzirom na to da su problemi brojni i da ih je nemoguće odjednom rešavati, postavlja se pitanje „ko ima mogućnost i moć da određeni odnos ili situaciju u društvu označi kao problem i na njega skrene pažnju javnosti i kreatora politike. Ili ko je taj ko iz velikog broja društvenih problema odlučuje koji će biti ‘poslati’ u javni diskurs, dok neki drugi ostaju za javnost i političke upravljače neprimećeni i kao takvi nevidljivi“ (Stančetić, n.d.: 11).

Druga faza se odnosi na formulisanje predloga javne politike, tj. formulisanje optimalnog rešenja za dati problem. Ona obuhvata niz aktivnosti. Prvo se identifikuju potencijalni načini rešavanja problema, zatim se analiziraju snage i slabosti tih opcija i procenjuju potencijalni efekti. Kriterijumi procene različitih rešenja mogu da budu: delotvornost, efikasnost, izvodljivost, fleksibilnost itd. Opcija koja se smatra najboljom detaljno se razrađuje. Formulisanje neke politike završava se jasnim preporukama o tome koje mere i aktivnosti treba preduzeti da bi se problem mogao rešiti (Miošić, Berković i Horvat, 2014). U ovoj fazi obično učestvuju stručnjaci, istraživači, analitičari. Smatra se da je faza analize različitih predloga rešavanja problema veoma važna, kako odluke koje se donose ne bi bile zasnovane na impresijama, intuiciji, nepotkrepljenom mišljenju i sklonostima donosilaca odluka.

U tabeli 2 prikazani su elementi od kojih se obično sastoji predlog za javnu, tj. praktičnu politiku (tzv. *policy paper*) i pitanja na koja se u okviru toga daju odgovori (Miošić, Berković i Horvat, 2014: 19).

---

<sup>2</sup> Formalni akteri su predstavnici vlasti, koji imaju zakonsko pravo i obavezu učešća u kreiranju politika. Učešće neformalnih aktera (sindikati, stručna udruženja, nevladine organizacije, verske zajednice, istraživačke organizacije, udruženja građana...) temelji se na opštem pravu participacije; u ovom procesu učestvuju jer (veruju da) imaju „udeo“ ili interes u rešavanju određenih problema, a ne zato što su na to obavezni.

Tabela 2. Sadržaj predloga za javnu politiku

ELEMENTI PREDLOGA	PITANJA NA KOJA TREBA ODGOVORITI
OPIS PROBLEMA – objašnjava potrebu delovanja	Koji su uzroci postojećeg problema? Zbog čega aktuelni pristup ne daje rezultate? Na koji način aktuelna politika podbacuje? Koje su posledice tog podbačaja? Koji ključni dokazi potkrepljuju takvu interpretaciju problema?
REŠENJA – više opcija rešavanja problema i obrazloženje optimalne opcije	Koje su opcije za rešavanje aktuelnog problema? Koja od tih opcija na najbolji način može rešiti problem, uzimajući u obzir aktuelni društveni, politički i/ili ekonomski kontekst? Zašto je baš ta opcija najbolja?
SPROVOĐENJE – plan primene izabrane opcije	Šta treba učiniti da se izabrana opcija primeni u praksi? Ko to treba da učini? Kada to treba učiniti? Koji su resursi potrebni za primenu?

Izvor: Miošić, Berković i Horvat, 2014

Predloge za javnu (praktičnu) politiku, tj. predloge rešenja nekog problema mogu da kreiraju različiti akteri, ali samo nadležni organi ili tela imaju moć da odluče o tome šta će biti zvanična politika.

Treća faza – faza odlučivanja – podrazumeva da se donosioci odluka opredele za najadekvatniju opciju za prevazilaženje problema i unapređivanje postojećeg stanja. U ovoj fazi dolazi do legitimizacije određenog rešenja, odnosno promena koje se žele uvesti (Portnoi,

2016). Naime, potrebno je da odabrana rešenja vlast zvanično usvoji, kako bi to postala zvanična politika. Usvojena politika može da bude zakon, pravilnik, strategija, uredba, deklaracija, memorandum itd. (Stančetić, 2015).

Četvrta faza se odnosi na sprovođenje određene politike (odluke) u realnom životu. Faza implementacije, kao najkompleksnija, obuhvata različite aktivnosti preduzimane s ciljem da bi se odluka sprovela u praksi. Ove aktivnosti podrazumevaju:

- obezbeđivanje uslova za uspešnu primenu izabrane politike (pravne, organizacione, ljudske resurse);
- objašnjenje usvojene politike na način da bude razumljiva svim zainteresovanim stranama (npr. direktorima, nastavnicima, učenicima);
- primenu u praksi (Portnoi, 2016).

Peta faza obuhvata evaluaciju usvojene politike, odnosno praćenje i vrednovanje procesa i rezultata promena. Tada treba da se vidi da li su i u kojoj meri su postavljeni ciljevi ostvareni, odnosno kakav je rezultat uvođenja određenih promena. U zavisnosti od rezultata, tj. efekata promena, (prosvetna) vlast odlučuje o nastavku reforme, obustavljanju ili modifikaciji nekih elemenata. Bez obzira da li se radi o delimičnim izmenama ili novoj reformi, ciklus stvaranja javnih politika kreće iz početka, prolazeći ponovo kroz opisane faze (Portnoi, 2016).

Ovaj model stvaranja i sprovođenja (obrazovne) politike, koji se naziva još i tradicionalnim modelom, ima nekoliko dobrih strana. On pruža deskriptivan prikaz koraka kroz koje prolazi odvijanje obrazovnih politika, ali i različitih aktera koji su u taj proces uključeni. Tehnički gledano, model obezbeđuje uvid u sled aktivnosti koje treba preduzeti i način na koji to treba učiniti da bi se ostvario željeni cilj, tj. da bi se sprovela određena politika, što može biti korisno za funkcionisanje birokratsko-administrativnog aparata. Međutim, u praksi se celokupan proces ne odvija tako jednostavno, sled koraka nije linearan, a aktivnosti su obično isprepletane i difuzne. Takođe, ono na šta ukazuju auto-

ri koji pristupaju razmatranju obrazovnih politika sa pozicija kritičkih teorija jeste da se u ovom modelu uzima zdravo za gotovo činjenica da je stvaranje obrazovnih politika neutralno u odnosu na vrednosti na kojima se (političke) odluke zasnivaju, prioritete koji se definišu, ciljeve koji se postavljaju itd. Prethodno rečeno ne znači da kritički orijentisani autori smatraju da cilj proučavanja obrazovnih politika ne treba da bude informisanje donosilaca odluka i intervenisanje u procesu stvaranja politika, pa i učešće u rešavanju konkretnih problema (Dale, 1994: 39). Oni samo ukazuju na značaj sagledavanja šire slike o tome kako se politike oblikuju.





---

---

**OBRAZOVNA POLITIKA  
KAO POLJE ISTRAŽIVANJA**

---

---



---

---

## O istraživanjima obrazovne politike

Istraživanja u oblasti funkcionisanja obrazovnog sistema i prakse vaspitno-obrazovnog rada mogu da imaju različitu svrhu, da budu podstaknuta različitim namerama i da budu usmerena na različitu publiku (korisnike). Svrha istraživanja, u tom smislu, može da bude da se objasne određeni fenomeni iz ove oblasti, da se prošire i prodube saznanja vezana za određenu problematiku, da se unapredi naše razumevanje pojedinih pitanja i problema – dakle, da se doprinese unapređivanju korpusa znanja vezanih za teoriju i praksu obrazovanja. Istovremeno, takva istraživanja mogu imati i aplikativan karakter i mogu biti korisna donosiocima odluka u obrazovanju.

U literaturi se ukazuje na razliku između pojedinih tipova istraživanja koja u manjoj ili većoj meri mogu biti relevantna za različite sektorske politike, uključujući obrazovnu politiku. Weimer i Vining, recimo, razlikuju naučna (tj. disciplinarna) istraživanja, istraživanja javnih politika (*policy research*) i analizu javnih politika (*policy analysis*) (Weimer; 2009; Weimer & Vining, 2016). Naučna istraživanja u oblasti društvenih nauka (ekonomije, sociologije, politikologije, sociologije, psihologije, pedagogije i sl.) usmerena su ka stvaranju teorijskih i empirijskih saznanja kojima se doprinosi razumevanju različitih fenomena u društvu. Nalazi ovakvih istraživanja, iako značajni i važni, obično nemaju instrumentalnu vrednost za donosiocima odluka, iz razloga što, na primer, nisu neposredno vezani za pitanja na koja se može uticati određenom politikom.

Kod istraživanja javnih politika (*policy research*) i analize javnih politika (*policy analysis*) reč je o primenjenim istraživanjima.

Jedna od bitnih razlika između ova dva tipa istraživanja se, prema ovim autorima, ogleda u usmerenosti na proces kreiranja politika i nameri da se direktno utiče na donosiocima odluka (Weimer, 2009). Oni koji se bave istraživanjem (obrazovnih) politika (*policy researchers*) uglavnom su istraživači sa univerziteta ili naučnih instituta, prevashodno su okrenuti ka akademskoj zajednici, objavljuju svoje radove u naučnim publikacijama i saopštavaju rezultate svojih istraživanja na konferencijama. Njihova istraživanja jesu relevantna za (obrazovnu) politiku, jer su usredsređena na ispitivanje fenomena i procesa čije delovanje može da zavisi od obrazovnopoličkih odluka. Primer su, recimo, istraživanja koja nastoje da utvrde da li smanjivanje broja učenika u odeljenju doprinosi poboljšanju učeničkih postignuća ili da li se smanjivanjem broja učenika u odeljenju ostvaruju isti efekti na mlađim i starijim uzrastima (Weimer, 2009: 93). Iako su takva istraživanja potencijalno korisna donosiocima odluka u obrazovanju, njihov primarni cilj obično nije da neposredno informišu kreatore obrazovnih politika, tj. da nalaze istraživanja učine direktno primenljivim u procesu odlučivanja. U skladu sa tim, i preporuke koje iz istraživanja proizlaze uglavnom nisu detaljno eksplicirane.

S druge strane, analitičari, konsultanti ili savetnici koji se bave analizom (obrazovnih) politika (*policy analysts*), oslanjajući se često upravo na rezultate *policy* istraživanja, fokus stavljaju na analizu šireg spektra opcija delovanja, kako bi izdvojili one koje su najadekvatnije za rešavanje nekog problema. Oni su u svom radu vođeni trenutno aktuelnim problemima iz domena obrazovne politike i zahtevima i potrebama donosilaca odluka. Na osnovu razmatranja različitih alternativa i efekata koje bi svaka od njih imala na ostvarivanje željenih ciljeva, formulišu konkretne preporuke za donosiocima odluka (Weimer, 2009). Razlike između navedenih tipova istraživanja prikazane su u tabeli 3.

Tabela 3. Odlike različitih tipova istraživanja u oblasti javnih politika

<b>Tip istraživanja</b>	<b>Glavni ciljevi</b>	<b>Metodološki pristup</b>	<b>Vremenska ograničenost</b>	<b>Slabe tačke</b>
<b>Naučna istraživanja</b>	Izgraditi teorije koje doprinose razumevanju fenomena	Rigorozne metode postavljanja i testiranja hipoteza; obično retrospektivno	Retko se ograničenja nameću spolja	Često su irelevantna za informisanje donosilaca odluka
<b>Istraživanja javnih politika</b>	Predviđanje promena onih faktora koji su pod uticajem javne politike	Primena formalne metodologije na pitanja relevantna za odgovarajuću politiku; predviđanje posledica	Nekada postoji pritisak zbog roka	Teško je pretočiti nalaze u akciju vlasti
<b>Analiza javnih politika</b>	Poređenje i evaluacija alternativa za rešavanje problema	Sinteza postojećih teorijskih i empirijskih saznanja radi predviđanja posledica različitih odluka	Veoma ograničen rok; završetak analize obično vezan za donošenje neke odluke	Sužen vidokrug kao rezultat usmerenosti na potrebe donosilaca odluka i pritiska zbog roka

Izvor: Prilagođeno iz Weimer & Vining, 2016: 26

Činjenica je da podsticaj za istraživanja u oblasti obrazovnih politika i svrha koju takva istraživanja imaju mogu biti različiti. Shodno tome, raznovrsni su i pitanja i problemi na koje su istraživači usmereni. U tom smislu, u literaturi se često pominje klasifikacija u okviru koje se, iz nešto drugačije perspektive, razmatraju razlike između istraživanja u oblasti obrazovne politike, posebno u pogledu svrhe i

predmeta proučavanja: (a) analiza obrazovne politike (*analysis of policy*) i (b) analiza za obrazovnu politiku (*analysis for policy*) (Rizvi & Lingard, 2010; Simons, Olssen & Peters, 2009). Razlike su prikazane u tabeli 4.

Tabela 4. Tipovi istraživanja / analize javnih politika

---

**Analiza javnih politika (*Analysis of policy*)**

- Faktori koji oblikuju javne politike i njihovi efekti
- Sadržaj javnih politika

---

**Analiza za javne politike (*Analysis for policy*)**

- Informisanje onih koji kreiraju javne politike
  - Zagovaranje javne politike
- 

Izvor: Simons, Olssen & Peters, 2009: 25

*Analiza obrazovne politike* je usmerena na istraživanje faktora koji utiču na oblikovanje obrazovne politike, kao i na posledice koje takva politika nosi sa sobom. Pitanja koja se postavljaju u ovom tipu istraživanja su: kako se oblikuje obrazovna politika; zašto, kada i za koga; kakvi se efekti postižu i kakav je njihov uticaj. Ovaj tip istraživanja obuhvata i ona koja se odnose na analizu sadržaja politike, gde je pažnja fokusirana na razvoj određene politike (u odnosu na prethodne politike) ili pak na vrednosti, pretpostavke i ideologije na kojima se zasniva proces stvaranja politike.

S druge strane, *analiza za obrazovne politike* podrazumeva istraživanja koja imaju za cilj da informišu prosvetne vlasti u procesu stvaranja i realizacije određene politike, tj. da obezbede podatke koji bi pomogli u različitim fazama stvaranja obrazovne politike. U ovaj tip istraživanja spadaju i ona kojima se želi uticati na obrazovnu politiku, tj. ona kojima se nudi opravdanje za određenu obrazovnu politiku u procesu zagovaranja (*policy advocacy*) (Simons, Olssen & Peters, 2009).

Dakle, u prvom slučaju (*analysis of policy*) prevashodno je reč o razumevanju procesa kreiranja i sprovođenja obrazovnih politika, a u drugom slučaju (*analysis for policy*) o ostvarivanju uticaja na proces donošenja odluka. Moglo bi da se kaže i da se u prvom slučaju radi o kritičkoj analizi prethodnih i budućih politika, a u drugom o nameri da se informišu donosioci odluka (Simons, Olssen & Peters, 2009).

I ovde se naglašava važnost pozicije sa koje istraživači pristupaju proučavanju obrazovne politike. Naime, pristup razmatranju pitanja i problema iz domena obrazovne politike razlikovaće se u zavisnosti od toga da li se radi o predstavnicima akademske zajednice (obično usmerenim na analizu obrazovnih politika) ili o stručnjacima i analitičarima unutar birokratsko-administrativnog aparata, institucija ili agencija povezanih sa organima vlasti i analitičkih centara (obično uključenih u analizu *za* obrazovne politike).

Kad je reč o istraživanju transfera obrazovnih politika, Steiner-Khamsi (2014: 154; 2016: 382) ukazuje na dva moguća pristupa – normativni i analitički. Jednu grupu čine oni autori koji se zalažu za ‘učenje od drugih’ i preuzimanje tuđih iskustava, a drugu grupu oni koji su zainteresovani da otkriju kada, zašto i kako dolazi do preuzimanja tuđih rešenja.

Za prvu grupu je karakterističan normativan pristup i korišćenje komparacije u cilju identifikovanja uspešnih obrazovnih sistema od kojih se uče ‘lekcije’ ili ‘dobre prakse’<sup>3</sup> koje treba primeniti u svojoj sredini. Autori iz druge grupe analiziraju zašto i kada dolazi do spoljašnjih uticaja i ispituju kako to deluje na postojeću obrazovnu politiku i praksu. Oni komparaciju koriste kao metodološko oruđe da bi na teorijskom nivou objasnili proces odvijanja obrazovnih politika (tabela 5).

---

<sup>3</sup> Dobra praksa (*best practice*) se odnosi na postupke / načine delovanja za koje se, na osnovu istraživačkih nalaza ili iskustva, pokazalo da dovode do optimalnih rezultata i koji su uspostavljeni ili predloženi kao standard koji bi trebalo usvojiti.



Tabela 5. Normativni i analitički pristup u istraživanju preuzimanja politika

	<b>Normativni pristup</b>	<b>Analitički pristup</b>
<b>‘Dobre prakse’ (<i>best practices</i>)</b>	Koje su ‘dobre prakse’ koje treba usvojiti?	Čije prakse se smatraju ‘dobrim praksama’?
<b>Diseminacija</b>	Kako se ‘dobre prakse’ mogu uspešno širiti?	Pod kojim uslovima dolazi do diseminacije prakse?
<b>Uticaj preuzimanja rešenja</b>	Šta je unapređeno kao rezultat preuzimanja politika?	Ko ima koristi, a ko štete od procesa preuzimanja tuđih rešenja?

Izvor: Steiner-Khamsi, 2014: 154

Mora se naglasiti da se ovakve klasifikacije obično koriste u analitičke svrhe, ali da je u realnosti teško napraviti jasnu distinkciju među izdvojenim tipovima. Na primer, naučna istraživanja u okviru različitih društvenih nauka ne moraju da budu eksplicitno vođena idejom da deluju na donosioce odluka, ali s obzirom da pružaju objašnjenje i tumačenje raznovrsnih društvenih fenomena i pomažu da bolje razumemo svet oko sebe, onda, tako gledajući, i ona jesu relevantna za obrazovne politike. S druge strane, ni *policy* istraživanja, koja se bave problemima na koje se može uticati odgovarajućom politikom i iz kojih proizlaze određene implikacije za obrazovnu politiku i praksu, ne teže formulisanju i razradi konkretnih predloga za donosioce odluka. Kad je reč o analizi obrazovnih politika i analizi za obrazovne politike, čini se da je distinkcija mnogo jasnija, a tiče se razlika u predmetu proučavanja i njihovoj pragmatičnoj usmerenosti.

Ni kad je reč o proučavanju transfera obrazovnih politika nije lako napraviti oštru granicu među onima koji istražuju tu problematiku. I sama Steiner-Khamsi (2014: 154) ističe da normativna i analitička pozicija nisu međusobno isključive. Naime, isti autori su često aktivni na oba polja – oni nekad proučavaju sistemska rešenja koja imaju uticaj na dostupnost i kvalitet obrazovanja i koja pod određenim okolnostima i u određenom kontekstu mogu biti transponovana u drugu sredinu. Isto-

vremeno, ovi autori promišljaju zašto dolazi do difuzije obrazovnih politika, ko zagovara ‘učenje od drugih’, kako se preuzeta reformska rešenja prevode u praksu i kako na to reaguju različiti akteri u datom kontekstu.

### **Pristupi istraživanju obrazovnih politika**

Javnim politikama, kao polju interesovanja istraživača, pažnja se poklanja od 50-tih godina prošlog veka, kada se i počinje sa istraživanjima u ovoj oblasti. Vlastima je bila potrebna pomoć u kreiranju javnih politika (identifikovanju prioritetnih problema, razvijanju programa, tj. mera kojima će se odgovoriti na probleme i praćenju rezultata koji se ostvaruju), kako bi se prevazišlo *ad hoc* donošenje odluka o različitim društvenim problemima za koje se očekivalo da budu rešeni. Smatralo se da društvene nauke, svojim teorijskim postavkama i metodama istraživanja, mogu da obezbede pouzdane informacije potrebne za donošenje adekvatnih odluka (Rizvi & Lingard, 2010). Tada je nastao tzv. ‘racionalistički’ pristup oblikovanju javnih politika, prema kome se na proces javnih politika gleda kao na racionalni, osmišljeni proces, koga karakteriše unapred definisan niz faza i koraka, od analize postojećeg stanja, preko utvrđivanja mogućih opcija delovanja i izbora najoptimalnije, do sprovođenja i evaluacije primenjenih rešenja. Od 80-tih godina prošlog veka polako opada popularnost tradicionalnog, racionalističkog pristupa, a među istraživačima iz oblasti društvenih nauka raste kritički otklon prema ovom, kako ga neki nazivaju tehnokratsko-empirističkom pristupu (Rizvi & Lingard, 2010).

Tradicionalni (racionalistički) pristup istraživanju (analizi) javnih politika se odvija kroz više sukcesivnih faza, u kome se racionalnim odlučivanjem nastoje ostvariti određeni ciljevi. Istraživanje (analiza) javnih politika treba da doprinese sagledavanju različitih alternativa za rešavanje problema i proceni efekata koje će određene intervencije proizvesti. Posebno je važno da se na osnovu dostupnih podataka izabere najefikasniji način delovanja, tj. da se proceni koje odluke su najispla-

tivije (Smith & Larimer, 2009: 113; Taylor, Rizvi, Lingard & Henry, 1997: 17).

Vrednosna opredeljenja, ciljevi i interesi se ne preispituju, što implicira da se odluke donose na vrednosno neutralan način. Dakle, polazi se od toga da analiza obrazovnih politika treba da pruži podršku procesu kreiranja politika, i to prevashodno u smislu unapređivanja efektivnosti i efikasnosti, odnosno da pruži podatke o prirodi problema i načinima njihovog rešavanja, dok ciljevi politike i vrednosna opredeljenja na kojima se temelje ostaju van fokusa razmatranja (Simons, Olssen & Peters, 2009: 26).

Pretpostavke od kojih se polazi u ovom pristupu istraživanju obrazovnih politika su:

- (a) istraživanje obrazovnih politika povezano je sa procesom uvođenja promena u oblast obrazovanja, odnosno sa reformom obrazovanja; reforma je intencionalan proces koji se planira i kojim se upravlja;
- (b) akcija koja se preduzima vođena je ciljevima i vrednostima;
- (c) znanje potrebno za donošenje odluka i za njihovu primenu je dostupno, kumulativno i može se prenositi drugima;
- (d) odluke koje se donose i efekti koji se njima postižu mogu se vrednovati; evaluacijom se mogu identifikovati problemi koji se javljaju i u skladu s tim se iznalaze rešenja za njihovo prevazilaženje (Young, prema Simons, Olssen & Peters, 2009: 25).

Prethodno je već bilo reči o tome da se teško može očekivati da se u realnosti proces kreiranja obrazovnih politika odvija na način da se prikupe svi potrebni podaci, izvrše sve neophodne analize, preispitaju sva moguća rešenja, kao i da svi akteri saglasno deluju kroz sve faze ciklusa (Žiljak, 2014). Naime, proces donošenja odluka je kompleksan i uključuje veliki broj aktera čiji su stavovi o obrazovanju bazirani na različitim vrednostima i gde do izražaja dolaze raznovrsni interesi. Analiza obrazovne politike zasnovana na ovom pristupu ne daje odgovore na pitanja:

- kako se došlo do odluke;
- u kojim segmentima funkcionisanja obrazovnog sistema i prakse vaspitno-obrazovnog rada će da se vrše promene i na koji način;
- čije ideje i interesi su prevladali;
- koje prepreke su se javile u pogledu demokratske procedure donošenja odluka;
- da li su informacije koje se pružaju tokom konsultativnog procesa tačne ili iskrivljene itd. (Taylor, Rizvi, Lingard & Henry, 1997: 20).

Odgovori na ovakva pitanja se mogu dobiti samo ako se pažnja usmeri na karakteristike konteksta u kome se određene politike donose i sprovode. Takođe, s obzirom da se u okviru ovog pristupa stvaranje i implementacija obrazovne politike posmatraju kao dve odvojene faze, ali i da se nastanak određene politike obično ne problematizuje, onda i neuspeh za sprovođenje određene politike pada na ovu drugu, a ne na prvu fazu. Ta okolnost bi mogla da podrazumeva, na primer, pogrešne pretpostavke od kojih se pošlo ili nerazumevanje prirode promene koja se uvodi (Datnow & Park, 2009). Dakle, nije dovoljno usmeriti pažnju samo na analizu sadržaja određenih politika, već treba analizirati sam proces kreiranja politika i njihovu primenu u praksi.

Preispitivanju dometa i ograničenja racionalističkog pristupa istraživanju (analizi) obrazovne politike pristupali su brojni autori, često s različitih polaznih pozicija. Fokus njihovog interesovanja nije okrenut ka unapređivanju postojećih obrazovnih politika, evaluaciji reformskih procesa i aktivnosti ili razvoju procedura i instrumenta upravljanja i rukovođenja u obrazovanju. Umesto toga, kritički orijentisani autori pažnju usmeravaju na pitanja razvijanja obrazovne politike, njen sadržaj, zagovaranje određenih političkih odluka, kao i na uticaj šireg društvenog konteksta i moći na proces donošenja odluka na različitim nivoima odlučivanja (Simons, Olssen & Peters, 2009: 15).

Time i sama obrazovna politika postaje predmet kritičkih studija, posebno u smislu razmatranja pitanja uticaja moći i interesa, kao i sistema vrednosti i uloge koju obrazovanje ima u društvu.

Doduše, ako se na obrazovnu delatnost gleda kao na etičku praksu odgovornog delovanja zasnovanog na vrednostima, višeperspektivnosti i demokratičnosti (Pavlović Breneselović, 2014), onda i istraživanja obrazovne politike nužno zahtevaju kritički pristup.

Kritički stavovi posebno su se razvili u odnosu na globalno prisutan trend reformisanja obrazovanja u skladu sa tržišnim i menadžerskim principima, koji se ogledaju u privatizaciji i deregulaciji, standardizaciji u obrazovanju, slobodi izbora škole, kontroli nad radom obrazovnih ustanova i zaposlenih u obrazovanju, itd. Na osnovu svoje političke snage, država izražava i prenosi svoje ideološke i vrednosne preferencije i socijalno-ekonomske ciljeve i na taj način usmerava praksu obrazovanja i kontekst u kome ona deluje (Despotović i Popović, 2014: 49).

Pošto se obrazovni sistem ne može posmatrati odvojeno od vrednosnih orijentacija na kojima se zasnivaju ciljevi obrazovanja, niti od pitanja socijalne pravde, jednakosti, demokratičnosti i individualnih sloboda, onda i istraživanja obrazovne politike uključuju razmatranje 'politike obrazovne politike' (*politics of education policy*), ali i 'obrazovne politike kao politički determinisanog područja' (*education policy as politics*) (Simons, Olssen & Peters, 2009: 23). U prvom slučaju se obrazovna politika razmatra u okviru šireg političkog konteksta i društvenih odnosa, a u drugom se akcenat stavlja na to kako se politika (interesi, konflikti, moć i kontrola) manifestuje u oblikovanju i sprovođenju obrazovne politike.

Izražavajući uverenje da su se odlike procesa kreiranja obrazovnih politika u mnogome promenile u današnje doba, u smislu da nacionalni akteri imaju i dalje važnu ulogu u tom procesu, ali da su priroda i način njihovog delovanja izmenjeni usled globalnih procesa i uticaja, Rizvi i Lingard smatraju da to ima implikacije i na istraživanja obrazovnih politika, koja bi sad trebalo da odgovore na ceo niz pitanja (Tabela 6).

Tabela 6. Ključna pitanja za istraživanje / analizu obrazovne politike

<b>Problemi</b>	<b>Pitanja za analizu</b>
<b>Kontekstualni</b>	
Istorijski, politički i birokratski	<p>Odakle je potekla odgovarajuća politika, uključujući razmatranje globalnih činilaca / institucija?</p> <p>Zašto je prihvaćena ta politika?</p> <p>Zašto je prihvaćena baš sada?</p> <p>Da li je ta politika povezana sa ranijom politikom?</p> <p>Da li je ta politika deo ukupne politike?</p> <p>Koji su „igrači“ (grupe, interesi, pojedinci) bili uključeni u formulisane politike?</p>
<b>Politički i tekstualni</b>	
Diskurzivno formiranje politike i <i>policy</i> problema	<p>Kojim diskursima je oblikovan <i>policy</i> tekst? Da li su ti diskursi globalizovani?</p> <p>Za rešavanje kog „problema“ je politika koncipirana?</p> <p>Kako je konceptualizovan problem?</p> <p>Koja alternativna rešenja problema su odbačena ili zapostavljena?</p> <p>Da li su politikom uvaženi kontekst i/ili istorija?</p> <p>Da li će politika, na način na koji je koncipirana, „rešiti“ problem na koji je usmerena?</p> <p>Koje su komplementarne politike neophodne (u obrazovanju i drugde) radi dostizanja ciljeva politike?</p>
Razmatranje teksta (dokumenta)	<p>Kako je tekst (dokument) lingvistički formulisano?</p> <p>Kako politika „funkcioniše“ kao tekst?</p> <p>Koliko je tekst prilagođen medijima?</p> <p>U kojoj meri su različiti interesi utkani u tekst?</p> <p>Kojoj publici je namenjen tekst?</p> <p>Kakva je „intertekstualnost“ politike, tj. kako se odnosi prema drugim politikama i celom kompleksu javnih politika?</p>
Uključeni interesi	<p>Ko je zagovarao i promovisao politiku i zašto?</p> <p>Gde se nalaze zagovornici (u okviru državne birokratije ili van nje, u državi ili van nje)?</p> <p>Kako je pregovarano o različitim interesima u odnosu na političku agendu i sastavljanje odgovarajućeg teksta (dokumenta)?</p> <p>Koje su političke zajednice i političke mreže bile uključene u proces izrade politike?</p>

Strukturisanost politike	<p>Koje efekte su imale nacionalne / regionalne državne strukture na proces stvaranja politike?</p> <p>Koju ulogu su imale međunarodne organizacije u kreiranju politike?</p> <p>Da li su globalizacija i sa njom povezane promene navedene kao razlog za datu politiku?</p> <p>Da li je politika „pozajmljena“ od nekog uzora?</p> <p>Da li je politika više određena ideologijom, nego naučnim dokazima?</p>
Resursi	<p>Kako su empirijski podaci i uzori korišćeni za podršku / opravdanje / stvaranje politike?</p> <p>Koji su resursi (intelektualni, empirijski, istraživački, ljudski, materijalni) mobilisani datom politikom?</p>
<b>Sprovođenje i ishodi</b>	
Strategije primene	<p>Kako je politika dospela do ciljne populacije?</p> <p>Koje su strategije za sprovođenje politike? Da li se tim strategijama ostvaruje cilj?</p> <p>Da li je to materijalna (stvarna) ili simbolička politika?</p> <p>Da li je to distributivna ili redistributivna politika?</p> <p>Da li su politikom mobilisani odgovarajući resursi i profesionalni razvoj?</p> <p>Postoji li strategija evaluacije politike i njene primene? Ako je tako, postoji li „odgovarajući“ vremenski okvir za evaluaciju? Ko će sprovesti evaluaciju?</p> <p>Da li su pripremljeni indikatori za merenje efekata politike i procenu odgovornosti? Da li su relevantni i prikladni?</p> <p>Kako je politika prihvaćena u praksi gde se i sprovodi?</p> <p>Kako se politika uklapa u dominantnu logiku postojeće prakse?</p> <p>Šta je pretpostavljeni „idealni praktičar“ u datoj politici?</p> <p>Kako se politika uklapa u druge politike tamo gde se primenjuje?</p>
Ishodi	<p>Koje su posledice politike, kako kratkoročne, tako i dugoročne?</p> <p>Kakav je odnos između učinka (<i>outputs</i>) i ishoda (<i>outcomes</i>) politike?</p> <p>Da li politika ima neočekivane posledice?</p> <p>Čijim interesima politika zapravo odgovara?</p> <p>Da li je to materijalna (stvarna) ili simbolička politika u svetlu ishoda?</p> <p>Da li politika ima materijalne efekte ili su oni pretežno diskurzivni?</p> <p>Kako se politika slaže s drugim srodnim politikama, kako u obrazovnom sektoru, tako i uopšte uzev?</p> <p>Da li će politika ostvariti svoje ciljeve i zadatke? (Procena politike u odnosu na sopstvene ciljeve i okvire)?</p> <p>Koji su efekti politike u pogledu socijalne pravde? (Procena politike u odnosu na neki jasan ideal)</p>

Izvor: Rizvi & Lingard, 2010: 54-56

Sasvim razumljivo, u fokusu kritički orijentisanih istraživača našla su se i pitanja uticaja globalizacije (posebno delovanja međunarodnih organizacija na oblikovanje globalnih i nacionalnih obrazovnih politika), transfera obrazovnih politika, efekata korišćenja tuđih rešenja u obrazovnoj politici i praksi i slično. O tim uticajima će biti više reči u narednim poglavljima.

## **Obrazovna politika i praksa zasnovane na dokazima**

Unapređivanje funkcionisanja različitih segmenata obrazovnog sistema i inoviranje prakse vaspitno-obrazovnog rada vezani su za sprovođenje reformskih procesa i aktivnosti u obrazovanju, dok su, s druge strane, pravci, ciljevi i načini odvijanja reformskih procesa pitanja koja se neposredno tiču obrazovne politike (i politike obrazovanja). Da bi političke odluke bile smislene i svrsishodne, a praktična rešenja razvoja školskog obrazovanja uspešno primenjena, potrebno je da se odluke donose na temelju znanja i istraživačkih podataka, a ne na temelju intuicije i verovanja (Banks, prema Hebib, 2019). Međutim, nije redak slučaj da se odluke iz domena obrazovne politike donose bez sagledavanja uslova u kojima će one biti primenjene, ali i bez obezbeđivanja pretpostavki za uspešno sprovođenje planiranih promena (Kovač, 2007: 256).

Potreba za uspostavljanjem politike zasnovane na istraživanjima stavila je pred istraživače zahtev da se aktivnije uključe u razmatranje pitanja i problema iz oblasti obrazovne politike. Od istraživača se očekuje da, po mogućstvu, procene adekvatnost određene odluke pre nego što se ona primeni, ili da, bar, retroaktivno sagledaju razloge uspešnosti ili neuspešnosti primenjenih rešenja, što može biti korisno za buduće akcije (Kovač, 2007: 255).

Istovremeno, u mnogim zemljama se čuju glasovi da su postojeća istraživanja nedovoljno relevantna i u maloj meri upotrebljiva za donošenje odluke, ali i za praktičare. Predstavnici prosvetnih vlasti traže da istraživanja imaju instrumentalnu vrednost, praktičari očekuju odgovore na praktične probleme iz njihove svakodnevne prakse, a istraživači



se trude da razumeju i objasne kompleksne probleme iz domena obrazovanja, preispitujući aktuelnu obrazovnu politiku i praksu. Pokazalo se, isto tako, da se u istraživanja ne ulaže dovoljno finansijskih sredstava, a i da su kapaciteti (kadrovski, materijalni) nedovoljni, posebno za obimna kvantitativna istraživanja (Vujisić Živković, 2013).

Stremljenje ka obezbeđivanju efektivnog i efikasnog obrazovnog sistema, naglasak na produktivnosti i međunarodnoj kompetitivnosti i akcenat na kontroli i povećanoj odgovornosti zaposlenih u obrazovanju, između ostalog, doveli su do potrebe za obrazovnom politikom zasnovanom na dokazima, tj. utemeljenoj na nalazima istraživanja (*evidence-based policy*). Retorika ‘šta funkcioniše’ (*what works*) u obrazovanju se prvo pojavila u SAD i Velikoj Britaniji osamdesetih godina prošlog veka, a zamajac je dobila kada su u Velikoj Britaniji na vlast došli Novi laburisti krajem devedesetih godina.

Za dokumenta obrazovne politike u Engleskoj karakteristično je da obiluju tvrdnjama da je neka predložena akcija opravdana zato što postoje dokazi da ona ‘radi’, tj. dobro funkcioniše u tzv. uspešnim obrazovnim sistemima (Auld & Morris, 2014). Pod tom sintagmom obuhvataju se sistemi u kojima učenici postižu visoka obrazovna postignuća. Međunarodna ispitivanja obrazovnih postignuća učenika, utemeljena na rigoroznim metodološkim zahtevima, činila su, takođe, snažan podsticaj za uspostavljanje politike zasnovane na dokazima i za širenje pristupa obrazovanju zasnovanom na ishodima.

U skladu sa uverenjem iskazanim kroz maksimu „ono što je bitno je ono što dobro funkcioniše“, dokazi su zauzeli važno mesto u kreiranju obrazovne politike u mnogim zemljama (Davies, Nutley & Smith, 2000). Do njih se dolazi empirijskim istraživanjima, koja bi, poželjno bi bilo, trebalo da budu zasnovana na velikim uzorcima i kvantitativnom metodološkom pristupu, uz mogućnost ponavljanja istraživanja.

Pomenimo, recimo, istraživanja iz oblasti obrazovne efektivnosti (*educational effectiveness*) koja se sprovode sa ciljem da se identifikuju i razumeju determinante učeničkog postignuća, odnosno da se objasni delovanje učeničkih, nastavnih i školskih varijabli na postignuća učenika. Identifikacija nastavnih i školskih varijabli koje utiču na ishode

obrazovnog procesa smatra se važnim za donosioce odluka u obrazovanju, jer na temelju istraživačkih nalaza (dokaza) mogu da planiraju promene u obrazovnom sistemu kojima bi se delovalo na faktore relevantne za učenička postignuća (Teodorović, 2016).

Iako su ova istraživanja rađena na velikim uzorcima, uz uzimanje u obzir varijabli sa različitih hijerarhijskih nivoa (učenik, odeljenje, škola, sistem) i uz primenu raznovrsnih statističkih modela (hijerarhijsko linearno modelovanje, višeslojno modelovanje itd.), dobijeni nalazi nisu bili jednoznačni u pogledu izdvajanja odlika „efektivnih“ škola i na osnovu toga izvođenja zaključaka „šta dobro funkcioniše“ (*‘what works’*) u obrazovanju, te nisu dali jasne i nedvosmislene smernice za kreatore obrazovnih politika (Davies, Nutley & Smith, 2000).

Mada se deskriptivnim i korelacionim studijama dolazi do značajnih uvida u određene pedagoške pojave i odnose, kao i u efekte sprovođenja različitih programa ili intervencija, smatra se ipak da najveću težinu imaju eksperimentalna istraživanja, koja su u oblasti obrazovanja prilično retka. Posmatrano iz perspektive ‘na dokazima zasnovane politike i prakse obrazovanja’, posebnu vrednost imaju pedagoški eksperimenti kojima bi se evaluirao primenjeni program ili intervencija, na velikom, slučajnom uzorku, uz kontrolu većeg broja varijabli u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi i tokom dužeg perioda (Borman, 2009; Vujisić Živković, 2013: 11). Takođe, da bi hiljade i hiljade studija bile korisne za obrazovnu politiku i praksu, smatra se da pažnju treba usmeriti na vršenje kvalitetnih sinteza i metaanaliza dosadašnjih nalaza istraživanja o pedagoškim intervencijama u obrazovanju, kako bi se sa što većom sigurnošću moglo tvrditi koja rešenja su uspešna i u kojim okolnostima (Pigott, 2009: 154).

S druge strane, nailazi se na niz kritika „na dokazima zasnovanog pristupa“ u istraživanju obrazovne politike i prakse. Zamerke koje se upućuju su epistemološke, metodološke i etičke prirode (Vujisić Živković, 2013). Pitanje ‘šta dobro funkcioniše’ u obrazovanju bazira se na pretpostavci da politike, programi ili intervencije koje se primenjuju mogu i treba da budu razvrstani na ono što funkcioniše i ono što ne

funkcioniše, pri čemu se zanemaruje kontekst u okviru koga nešto dobro ili loše funkcionije.

Primer su studije posvećene ispitivanju efekata koje veličina odeljenja ima na učenička postignuća. Iako su neka obimna eksperimentalna istraživanja na slučajnom uzorku pružila ubedljive nalaze o prednosti odeljenja sa manjim brojem učenika<sup>4</sup>, druga istraživanja, u kojima su korišćena drugačija metodološka rešenja, nisu to potvrdila. Razlog neusaglašenih nalaza se sigurno može naći u primeni različitih metoda i tehnika istraživanja.

Međutim, može se izvući još jedan važan zaključak, a to je da ono „što dobro funkcionije“ *zavisi*, pre svega, od međusobnog odnosa između same intervencije, osoba kojih se tiče primena te intervencije i uslova u kojima se primena odvija (Honig, 2009: 333). Pored toga, ispostavilo se da intervencije koje su se pokazale uspešnim u eksperimentalnim istraživanjima nemaju nužno iste efekte kada se primene u realnim školskim uslovima, tj. u različitim kontekstima<sup>5</sup>. Honig isti-

---

<sup>4</sup> Jedan od najpoznatijih eksperimenata na slučajnom uzorku je Tennessee STAR projekat u Sjedinjenim Američkim Državama, čiji je cilj bio da se utvrde uzročno-posledične veze između veličine odeljenja i obrazovnih postignuća učenika. U istraživanje je bilo uključeno 6500 učenika mlađih razreda osnovne škole tokom prve godine istraživanja, što se povećalo na skoro 12.000 učenika tokom četiri godine trajanja eksperimenta. Učenici su slučajnim izborom razvrstani u tri grupe odeljenja: od 13 do 17 učenika; od 22 do 26 učenika i od 22 do 26 učenika uz uključivanje pomoćnog nastavnika. Glavni nalaz istraživanja je bio da učenici u odeljenjima sa manjim brojem učenika ostvaruju bolja postignuća (Ahn & Brewer, 2009).

<sup>5</sup> Nakon Tennessee STAR projekta, više američkih država se opredelilo za politiku smanjivanja broja učenika u odeljenju, bilo kroz pilot projekte ili sveobuhvatno. Primena ovog rešenja u praksi nije dala očekivane rezultate. Recimo, u slučaju Kalifornije, koja je ovo rešenje primenila na celoj svojoj teritoriji, evaluativne studije su pokazale da postoji samo blagi napredak u postignuću učenika, ali da su se pojavili i neočekivani problemi: nedovoljan broj nastavnika i nedovoljan školski prostor. Nedostatak nastavnika je nadomešten time što su primani neiskusni i nedovoljno kvalifikovani nastavnici, a manjak školskog prostora je doveo do toga da se za nastavu koristi neadekvatan prostor. Time se došlo do zaključka da dobijeni efekti važe za uslove koji su postajali u eksperimentalnoj situaciji, ali se ne mogu sa sigurnošću očekivati u drugačijim okolnostima – u starijim razredima, odeljenjima sa lošije obučanim nastavnicima ili u školama čiji su resursi skromniji (Ahn & Brewer, 2009).

če da bi umesto pitanja ‘šta dobro funkcioniše’ istraživači trebalo da se bave pitanjima ‘šta dobro funkcioniše, za koga, gde, kada i zašto’ (*Ibid*).

Pristup zasnovan na dokazima (na istraživačkim nalazima, tj. naučnim saznanjima) omogućava kreatorima obrazovnih politika da prikažu intervencije kao ideološki neutralne, upravo zbog svoje utemeljenosti na prikupljenim dokazima. Moglo bi se reći da se tu radi o nalaženju tehnički adekvatnog odgovora na probleme uz pomoć dostupnih saznanja iz društvenih nauka, iz čega proizlazi da je obrazovna politika depolitizovan i izraženo tehnicistički proces (Ball, 2006: 56).

Oštre zamerke zahtevima za oblikovanjem politike i prakse obrazovanja zasnovanim na dokazima tiču se i pridavanja značaja skoro isključivo kvantitativnim empirijskim istraživanjima i izraženom pozitivizmu, za šta, po mnogim autorima, nema opravdanja. Kvantitativna istraživanja mogu da pruže objašnjenje nekih dimenzija obrazovnog procesa, ali ne i svih faktora, i ne u svim kontekstima. Izbor metodoloških rešenja treba da zavisi od prirode problema koji se istražuje, ali je važno uzeti u obzir različite perspektive, tj. treba da se čuju glasovi različitih aktera (Desimone, 2009), a to onda podrazumeva primenu ne samo kvantitativnih metoda istraživanja uz uvažavanje rigoroznih metodoloških zahteva, nego i primenu kvalitativnih metoda, odnosno njihovo kombinovanje.

Naime, sprovođenje obrazovnih politika se dešava u određenom sociokulturnom kontekstu, te je važno povezati određene (političke) odluke sa specifičnim iskustvima onih kojih se tiču, sagledati šta one znače za različite aktere u obrazovanju, kroz koje mehanizme se određene odluke „prevode“ u praksu, kao i koji su planirani i neplanirani ishodi uvedene promene za različite aktere (Dixon, Borman & Cotner, 2009). Ono što odlikuje kvalitativna istraživanja (etnografska, akciona, studije slučaja itd.) jeste „demokratski i interpretativni pristup, koji mnogo više odgovara prirodi obrazovnih fenomena, jer aktivno uključuje praktičare u istraživanje, zagovara princip inkluzije i dijaloga, omogućava da se čuje ‘glas svih’, te obezbeđuje istraživačima dalje postavljanje kritičkih pitanja o socijalnom i institucionalnom kontek-

stu školovanja koja zvanična politika zaobilazi“ (Howe, prema Vujisić Živković, 2013: 15).

Dakle, važno je odgovoriti ne samo na to šta funkcioniše u obrazovanju, nego i zašto i u kom kontekstu funkcioniše. A to onda znači da se od istraživanja u oblasti obrazovanja traži da obezbede pouzdane podatke o uzročnosti i povezanosti određenih fenomena, putem eksperimenta ili rigoroznih korelacionih studija, da objasne ono što je kontekstualno određeno i specifično u okviru pedagoške prakse, na osnovu kvalitativnih podataka, ali i da ne zanemare ideološku i etičku dimenziju ispitivanih problema, što je težak zadatak. U svakom slučaju, do toga se može doći samo ako se neguje interdisciplinarnost, heterogenost i komplementarnost pristupa i metoda u istraživanju pitanja i problema iz oblasti obrazovne politike i prakse.

---

---

# **GLOBALIZACIJA I OBRAZOVANJE**

---

---



---

---

## Pogledi na globalizaciju

Sagledavanje i razumevanje tendencija u razvoju obrazovanja i reformskih procesa koji se pokreću i sprovode u obrazovnim sistemima širom sveta neodvojivi su od razmatranja procesa globalizacije i njenog uticaja na različite segmente funkcionisanja društva. Kao što deluju na gotovo svaki sektor društva, procesi vezani za globalizaciju odražavaju se i na obrazovanje unutar lokalnog<sup>6</sup> (nacionalnog) konteksta širom različitih kontinenata. Danas je uobičajeno da se govori o globalnom tržištu, globalnim odnosima, globalnim institucijama itd., ali i o globalnim obrazovnim politikama.

Naime, reforme obrazovanja u kojima su ključne reči obrazovanje usmereno na ishode, standardizacija u obrazovanju, upravljanje na nivou škole (*school-based management*), odgovornost nastavnika (*teachers' accountability*), javno-privatno partnerstvo i slično, deo su obrazovnih politika u različitim delovima sveta, u zemljama koje se ekonomski i kulturološki veoma razlikuju, što daje za pravo da se sve češće govori o globalnim obrazovnim politikama. Stoga se danas intenzivno razmatraju pitanja difuzije politika, preuzimanja politika, transfera politika, putujućih politika ili konvergencije politika, čime se označavaju isti ili slični procesi, a za čije razumevanje je potrebno razmotriti i fenomen globalizacije (Verger, Novelli & Altinyelken, 2012).

Sve do 80-ih godina prošlog veka pojam globalizacije nije bio u fokusu akademskih rasprava, ali od tada pa do danas skoro da nema

---

<sup>6</sup> Reč lokalno može imati različita značenja. Ako se koristi u kontekstu globalno – lokalno, onda se taj termin odnosi na ono što se dešava na nacionalnom nivou, tj. u različitim državama. Ako se posmatra u odnosu na nacionalni nivo, onda može imati značenje pokrajinskog, okružnog, opštinskog i sl.



oblasti savremenog života koja nije dovedena u vezu sa ovim pitanjem (Robertson, 2003). Iako postoje različiti pogledi na to kad je započeo proces globalizacije, šta sve uključuje i kakve posledice izaziva, nema sumnje da su se promene koje globalizacija sobom nosi odrazile na različite segmente društvenog života, tako da se danas teško može smatrati da je delovanje države i pojedinca određeno isključivo lokalnim (nacionalnim) kontekstom (Portnoi, 2016).

Mada ne postoji jednoznačno i opšteprihvaćeno razumevanje globalizacije, postignut je priličan stepen saglasnosti oko toga da se može govoriti o njenim različitim dimenzijama (ekonomskoj, društvenoj, političkoj, kulturnoj itd.). Doduše, neki veruju da je globalizacija primarno ekonomski fenomen, dok drugi, priznajući da ekonomsko tržište jeste značajan faktor jačanja globalizacije, ipak naglašavaju da se radi o skupu promena, a ne jednodimenzionalnom fenomenu (Gidens, 2005). Gidens smatra da globalizacija predstavlja 'jačanje društvenih odnosa širom sveta kojima se povezuju međusobno udaljeni lokaliteti na način da lokalna dešavanja oblikuju događaji koji se odvijaju miljama daleko i obrnuto' (Giddens, prema Simons, Olssen & Peters, 2009: 39), a Verger i saradnici ističu da je reč o procesu povećanja međuzavisnosti među ljudima, teritorijama i organizacijama u ekonomskom, političkom i kulturnom domenu (Verger, Novelli & Altinyelken, 2012: 3). Dominantni procesi globalizacije, smatra Dale, mogu se okarakterisati kao hiperliberalizam u ekonomskom domenu, javno upravljanje, a ne državno upravljanje<sup>7</sup> u političkom domenu i komodifikacija i konzumerizam u kulturnom domenu (Dale, prema: Verger, Novelli & Altinyelken, 2012: 3).

Međutim, kada se pređe sa opštih tvrdnji o pojačanoj međuzavisnosti u različitim aspektima modernog života na razmatranje uzroka i posledica globalnih procesa, razlike među autorima su velike. Sociolog Held (2003) izdvaja tri široke škole mišljenja – hiperglobaliste, skeptike i transformacioniste, mada naglašava da svaku od ovih grupa sačinjavaju autori koji zauzimaju različite teorijske i ideološke pozicije.

Hiperglobaliste povezuje ideja da je globalizacija „primarno ekonomski fenomen; da je danas na delu pojačana integracija globalne

---

<sup>7</sup> Eng. *governance without government*

ekonomije; da potrebe globalnog kapitala nameću neoliberalnu ekonomiju svim vladama, tako da politika nije više ‘umetnost mogućeg’, već pre igra po taktu ‘ekonomskog menadžmenta’ (*Ibid*: 50). Moć i značaj nacionalnih država su dovedeni u pitanje usled globalne ekonomije (kapitalizma), tehnološkog napretka, pojava institucija globalnih vlasti i globalnog širenja i hibridizacije kultura. Zagovornici neoliberalizma među hiperglobalistima podržavaju dominaciju tržišnih principa u upravljanju društvenim životom i poštovanje individualnih ljudskih prava i sloboda, dok socijalisti i neomarksisti vide savremenu globalizaciju kao ‘trijumf tlačiteljskog globalnog kapitalizma’ (*Ibid*).

S druge strane, kako Held (2003) ističe, skeptici smatraju da je globalizacija samo mit i da je stepen globalne (ekonomske) integrisanosti danas manji nego što je bio ranije. Nacionalne države ne gube svoj značaj, šta više, one imaju moć da regulišu međunarodne ekonomske aktivnosti. Skeptici veći značaj pridaju regionalizaciji nego globalizaciji, s obzirom na to da se svetska ekonomija odvija dominantno između tri finansijsko-trgovačka bloka: evropskog, pacifičko-azijskog i severnoameričkog, čime se, zapravo, ne ujedinjuje svet, već se deli. Umesto integracije, prema njihovom mišljenju, dolazi do sve većih razlika – nejednakosti između Severa i Juga nisu smanjene ili ukinute, a izražena je i rastuća ekonomska marginalizacija zemalja Trećeg sveta.

Takođe, prema mišljenju skeptika, internacionalizacija nije dovela do bitnijeg restrukturiranja hijerarhijskih odnosa u svetskoj ekonomiji, a ne može se govoriti ni o izgradnji globalne civilizacije. Suprotno tome, sve dublje nejednakosti doprinose podeli na civilizacijske blokove i etničke enklave, što pogoduje razvoju agresivnog nacionalizma.

Konačno, treću, najbrojniju grupu čine transformacionisti, koji globalizaciju vide kao realan proces, koji snažno deluje na društva, institucije vlasti i na ekonomiju, ali i kao proces ispunjen protivrečnostima, čije su posledice neizvesne (*Ibid*). Oni ne spore da se može govoriti o postojanju jednog globalnog sistema, ali ga ne vide kao dokaz globalne konvergencije ili postojanja jednog svetskog društva. Prema rečima Helda (2003), za ove autore je karakteristično verovanje da globalizacija rekonstruiše moć, funkcije i autoritet nacionalnih vlada, te odbacu-

ju shvatanje hiperglobalista o krizi suverenosti nacionalne države, ali i skeptika da nije došlo ni do kakvih promena u tom pogledu.

Globalizacija je, prema njima, povezana sa drugačijim shvaćanjem suvereniteta, ali i sa novim oblicima političke i ekonomske organizacije (npr. delovanje multinacionalnih korporacija ili transnacionalnih društvenih pokreta), tako da se na nacionalne države više ne može gledati kao na jedine centre moći u svetu. U prevazilaženju dihotomije globalizacija nasuprot lokalizaciji skovan je termin globalizacija, kojim se upućuje na prožimanje lokalnih sadržaja globalnim uticajima, kao i što se u domenu kulture umesto o dihotomiji homogenizacija nasuprot heterogenizaciji govori o hibridizaciji kulture (Vuletić, 2002).

Skoro do pred sam kraj XX veka u velikoj meri je preovladavao pozitivan stav o globalizacijskim procesima, ali se od tada situacija menja i u javnosti i u akademskim krugovima. Fenomen globalizacije je sve intenzivnije praćen brojnim kritikama i ukazivanjem na njegove negativne posledice, i to od autora različitih ideoloških orijentacija (konzervativaca, socijaldemokrata, postmodernista itd.). U fokusu kritika našla se neoliberalna ideologija, koja se razvila krajem sedamdesetih godina kao projekat moćnih i uticajnih grupa i koja je drastično uticala na sve sfere života. Naime, neoliberalizam se vidi kao snažan izvor ekonomske efikasnosti, i to kroz:

- državnu deregulaciju, privatizaciju i afirmaciju tržišta;
- slobodnu cirkulaciju kapitala;
- smanjivanje javnih izdataka za zdravstvo, obrazovanje i socijalnu zaštitu;
- smanjivanje pomoći ‘zemljama u razvoju’ (Pečujlić, 2002).

Za razliku od socijalnog kapitalizma, odnosno ideje ‘države blagostanja’, koja je manje više napuštena, a kojom se podržavalo istovremeno i uvećanje bogatstva i raspodela dobrobiti za sve članove društva, neoliberalni koncept je doveo, s jedne strane, do oplodnje kapitala samo za uske elite, a s druge strane, do povećanja siromaštva u društvu i do sve veće socijalne nejednakosti među državama i unutar njih (*Ibid*).

Kad je o kulturi reč, kritike se odnose na procese širenja uticaja tuđih kulturnih obrazaca i identiteta i nametanja kulture kao univerzalne (vesternizacija), čemu se suprotstavljaju različiti procesi kulturnog otpora, identifikacije i zavičajnosti (Santos, 2002). Nasuprot prethodno rečenom, smatra se da humanitarni karakter globalizacije u savremenom društvu „treba da bude usmeren ka postizanju ciljeva razvoja ličnosti nasuprot neizdiferenciranoj masi/gomili i stvaranju građanina kao osvešćenog subjekta društva koji slobodno bira sisteme vrednosti i nastajanja novih identiteta na trajno stečenim vrednostima/moralnim principima definisanim u Deklaraciji o pravima čoveka“ (Golubović, 2015: 62).

Ne može se sporiti da proces globalizacije ima svoje dobre strane. Međutim, tačno je i to da je ekonomska logika, koja se prevashodno temelji na principima efikasnosti i konkurencije, postala dominantna ideja vodilja u mnogim segmentima društvenog delanja, pa i u oblasti obrazovanja. Međutim, ona generalno ne bi smela, a posebno ne u obrazovanju, da potisne principe socijalne pravde.

### **Teorijska polazišta u analizi globalizacije u obrazovanju**

Kad je reč o pristupima analizi globalizacije, moguće je izdvojiti različite klasifikacije studija koje se bave ovim fenomenom. Iako se globalizacija proučava u okviru različitih društvenih nauka, poseban doprinos njenom razumevanju dale su sociologija, ekonomija, antropologija i politikologija, a u slučaju uticaja globalnih procesa na oblast obrazovanja, discipline kao što su sociologija obrazovanja, antropologija obrazovanja, ekonomija obrazovanja i sl.

U tom smislu, moguće je osloniti se na disciplinarnu usmerenost kao kriterijum za klasifikovanje teorijskih i istraživačkih pristupa globalizaciji. Recimo, ugledni britanski sociolog Skler (2003) je izdvojio četiri glavna pristupa istraživanju globalizacije u sociologiji:

- svetsko-sistemske pristup,
- model globalne kulture,
- model globalnog društva, i
- model globalnog kapitalizma.

Dajući pregled različitih teorija i pristupa globalizaciji, Portnoi (2016) ukazuje na one koje su važne sa aspekta proučavanja globalizacije u obrazovanju, te, između ostalih, navodi:

- teoriju ljudskog kapitala,
- teoriju modernizacije,
- teorije zavisnosti i svetskog sistema,
- teoriju svetske (globalne) kulture, i
- teorije globalnog kapitalizma.

Spring (2015) izdvaja sledeće teorijske pristupe u proučavanju globalizacije obrazovanja: teorije svetske kulture, teorije svetskog sistema i postkolonijalne / kritičke teorije, teorije preuzimanja politika (*Educational Borrowing and Lending*), kao i dva suprotstavljena pristupa obrazovanju: model ljudskog kapitala i progresivistički model.

Bez pretenzija da se opiše sva raznolikost pristupa proučavanju i razumevanju globalizacije u obrazovanju, ovde će se ukazati samo na neke od teorijskih pristupa koje često zastupaju ili kritikuju autori kojima je u fokusu oblast obrazovanja, posebno pitanje transfera obrazovnih politika. U nastavku teksta biće dat kratak prikaz sledećih teorija, tj. modela: teorija ljudskog kapitala, teorija svetskog sistema i teorija svetske kulture.

*Teorija ljudskog kapitala* je nastala u okviru ekonomije, ali se na nju danas oslanjaju autori iz različitih naučnih disciplina u tumačenju društvenih fenomena i procesa, uključujući i obrazovanje. Vezuje se za imena trojice ekonomista – Mincera, Schultza i Beckera, a usmerena je na sagledavanje aspekata ljudskog života koji doprinose ekonomskoj produktivnosti (Portnoi, 2016; Spariosu, 2016). Prema ovoj teoriji, ljudski kapital čine znanja, veštine i vrednosti koje pojedinac stiče tokom procesa obrazovanja, bilo u školi ili van nje, što određuje njegovu produktivnost. Što je pojedinac obrazovaniji, to je njegova

produktivnost veća, te je onda i korist od obrazovanja veća, kako za samog pojedinca (više zarađuje, ima veće šanse da zadrži posao i sl.), tako i za društvo (veća stopa rasta privrede) (Spariosu, 2016; Spariosu i Bodroški Spariosu, 2017). U tom smislu, ulaganje u obrazovanje je mudar strateški potez. Obrazovanje se, dakle, posmatra kao investicija, koja u budućnosti donosi koristi i za pojedinca i za društvo.

Ova teorija je usmerena ka sagledavanju neto koristi koju će pojedinci i društvo imati od dodatno stečenog obrazovanja. Kvantitativni pokazatelj te neto koristi je stopa prinosa na obrazovanje. Do nje se dolazi tako što se izračunava odnos između koristi od obrazovanja, s jedne strane, i direktnih i indirektnih troškova za obrazovanje, s druge strane (Spariosu, 2016; Spariosu i Bodroški Spariosu, 2017).

Kao što postoji razlika između privatnih (individualnih) i društvenih koristi koje proizlaze iz obrazovanja, tako postoji razlika i između privatnih i društvenih stopa prinosa. Za razliku od privatnih stopa prinosa, koje uključuju troškove za obrazovanje koje pojedinci sami plaćaju i koristi koje od toga imaju nakon završetka školovanja, društvene stope prinosa uključuju javne troškove i dobiti koje ima celokupno društvo (Spariosu i Bodroški Spariosu, 2017).

Na sinergiju koristi obrazovanja i za pojedince i za društvo ukazuje sledeći citat: „Stope prinosa na obrazovanje su od koristi prevashodno pojedincima jer usmeravaju njihove lične odluke o tome koliko da investiraju u školovanje. One su korisne i donosiocima javnih politika jer usmeravaju njihove odluke o investiranju u obrazovanje – one koje se tiču ukupne visine izdataka za školstvo, prioriteta na različitim nivoima i načina finansiranja pojedinih obrazovnih programa“ (*Ibid*: 88).

Istraživanja su pokazala da su društvene stope prinosa niže od privatnih, da opadaju sa rastom nivoa obrazovanja i veće su u zemljama u razvoju nego u razvijenim zemljama (Spariosu, 2016). Recimo, upravo na osnovu nalaza dobijenih za većinu zemalja sveta da investiranje u osnovno obrazovanje u odnosu na naredne nivoe obrazovanja generiše veću stopu prinosa (veće zarade) podstaklo je Svetsku banku i UNESCO da promovišu i finansijski podrže program usmeren na obezbeđivanje univerzalnog osnovnog obrazovanja u celom svetu, *Obrazovanje za*

sve (Allen, 2012: 105). I kad su obrazovne institucije u pitanju, procenjuje se kakvi se rezultati (*output*) postižu u odnosu na uložene resurse (*input*). Kao indikator ostvarenih rezultata danas se uglavnom koriste postignuća učenika na eksternom testiranju.

Međutim, teza da ljudi ulažu u svoje obrazovanje da bi kasnije ostvarili veću zaradu nije nužno tačna. Na primer, izdvajanje sredstava za pohađanje nekih kurseva (fotografije, hortikulture itd.) često nije rezultat namere pojedinca da u budućnosti ostvari finansijsku dobit, već je podstaknuto autentičnim interesovanjem za neku oblast i ličnim uživanjem u bavljenju određenim aktivnostima. Prema tome, znanja i veštine koje pojedinac stekne neće povećati njegov ljudski kapital, jer neće imati vrednost na tržištu. S druge strane, znanja i iskustva koje poslodavci traže ne stižu se samo u školi (Allen, 2012: 102).

Takođe, kritičari ovakvih teorijskih pozicija nisu saglasni sa idejom da se na ljude gleda prevashodno kao na potencijalne izvore iz kojih se može izvući ekonomska dobit. Razvoj ljudskog kapitala se vidi kao ulaganje u stvaranje bogatstva (Brown & Lauder, prema Portnoi, 2016). Ekonomska perspektiva u razmatranju uloge i funkcije obrazovanja je danas, zapravo, postala dominantna. Međutim, upravo se i dovodi u pitanje to što se fokus stavlja na odnos između obrazovanja i ekonomske kompetitivnosti.

*Teorija svetskog sistema*, čiji je rodonačelnik sociolog Wallerstein, razvijala se od sedamdesetih godina prošlog veka i postala je veoma uticajna u društvenim naukama (Sklair, 2010). Zasniva se na kritičkim stavovima prema nejednakom odnosu koji postoji između različitih zemalja u svetu. Prema svetsko-sistemske teoriji (kao i prema teoriji zavisnosti), svet se može podeliti na tri grupe zemalja – zemlje centra, poluperiferije i periferije (Arnove, 2009; Olmos & Torres, 2009; Portnoi, 2016).

Zemlje centra zauzimaju dominantnu poziciju u svetskim okvirima, a obuhvataju ekonomski razvijene i bogate zemlje, tzv. zemlje ‘Globalnog severa’; s druge strane su siromašna, postkolonijalna društva, zavisna od zemalja centra koje im „diktiraju pravila igre“, tzv. ‘Globalni jug’; između su zemlje poluperiferije. Savremeni svetski sistem koji

se zasniva na nejednakoj podeli rada nije, prema mišljenju autora koji zastupaju ova shvatanja, nešto zadato, već je određen kapitalističkim sistemom i globalnom ekonomskom integracijom. Zemlje centra imaju ključnu ulogu i u okviru međunarodnih (globalnih) organizacija, gde nameću svoje viđenje sveta i uspostavljaju sopstveni sistem vrednosti koji šire prema ostalom svetu.

Tumačenju povezanosti globalizacije i obrazovanja, posebno u pogledu širenja globalnog modela obrazovanja, mnogi autori su pristupili sa pozicija teorije zavisnosti i teorije svetskog sistema (Portnoi, 2016: 66). U skladu sa ovim shvatanjima, obrazovanje je jedan od ključnih mehanizama kojima zemlje centra ostvaruju svoju moć nad ostalim zemljama. Svrha razvijanja i unapređivanja obrazovnih sistema širom sveta nije da se obezbedi kvalitetno obrazovanje za sve, nego da se održi nejednakost u okviru svetskog sistema, sa dominantnom ulogom uticajnih, ekonomski razvijenih zemalja. Drugačije rečeno, kroz obrazovanje se usvajaju osnovne vrednosti kapitalizma i prihvata kao normalna hijerarhijska priroda podele rada.

U fokusu interesovanja, ali i kritika, autora koji koriste svetsko-sistemski pristup u svojim analizama, našla su se pitanja uticaja neoliberalizma na oblast obrazovanja, primene tržišnih principa u funkcionisanju obrazovnih sistema, uloge međunarodnih organizacija u reformisanju obrazovanja i sl. Kako Spring (2015) ističe, ovi autori su saglasni u odnosu na sledeće tvrdnje:

- (a) obrazovne politike i prakse koje se šire među zemljama su one koje odgovaraju ekonomski bogatim državama;
- (b) stvaranjem sve veće uniformnosti među obrazovnim sistemima legitimizuje se moć razvijenih zemalja; i
- (c) međunarodne (globalne) organizacije podržavaju politike koje odgovaraju bogatim državama i pojedincima.

*Teoriju svetske (globalne) kulture* prvobitno su razvili sociolozi. Za autore koji zastupaju ovaj pristup karakteristično je da u razmatranju globalizacije kulturi pridaju veći značaj nego politici ili ekonomiji (Skler, 2003: 39). Oni su zainteresovani za pitanje šta se dešava sa



individualnim i nacionalnim identitetom u uslovima jačanja 'globalne kulture'. Širenje globalne kulture vodi tome da se svet može posmatrati kao 'globalno selo' (*Ibid*).

Zagovornici globalno kulturalnog pristupa zastupaju stav da postepeno dolazi do integrisanja pojedinačnih kultura u jednu globalnu kulturu, koja je utemeljena na zapadnim idealima i kulturnim vrednostima (Portnoi, 2016). Globalne međuvladine i druge međunarodne organizacije su ključni proponenti širenja globalne kulture, a države, posebno one u manje razvijenim delovima sveta, podstiču se da usvoje univerzalne vrednosti i norme (Spring, 2015). Međunarodni akteri igraju važnu ulogu u tome, ali i nacionalne države učestvuju u kreiranju globalnih normi i vrednosti, samim tim što su uključeni u rad tih organizacija.

Delovanje međunarodnih organizacija je, prema zastupnicima ovog pristupa, pre rezultat konsenzusa njihovih država članica, nego rezultat uticaja globalne elite. Ono što se danas dešava u obrazovanju širom sveta – standardizacija, testiranje učeničkih postignuća, privatizacija i sl. – dokaz je, prema mišljenju ovh autora, postojanja globalnog kulturnog modela, ali, s druge strane, i same obrazovne institucije su mehanizmi putem kojih se vrši difuzija kulturno dominantnih vrednosti i normi, kao što je, recimo, ideja o pravu na obrazovanje kao jednom od univerzalnih ljudskih prava (Portnoi, 2016: 68). Drugačije rečeno, dolazi do globalnog izomorfizma, tj. sve izraženije sličnosti u organizaciji i načinu funkcionisanja institucija u društvima koja se po svojim karakteristikama dosta razlikuju (Lechner & Boli, 2005: 46).

U razmatranju pitanja kako globalizacija utiče na obrazovanje često se pristupa upravo sa pozicija teorije svetske (globalne) kulture. Autori, među kojima su Francisco Ramirez i John Meyer, smatraju da je model masovnog obrazovanja iznikao u Evropi i da je činio sastavni deo izgradnje modernih nacionalnih država (Ramirez, Meyer & Lerch, 2016). Širenje modela školovanja, kao sastavni element difuzije modela globalne kulture, vodi tome da obrazovni sistemi postaju sve sličniji. Donosioci odluka u obrazovanju se, prema ovom shvatanju, oslanjaju

na globalni (zapadni) model obrazovanja prilikom kreiranja obrazovnih politika (Anderson-Levitt, 2003; Spring, 2015).

Do uspostavljanja globalnih tendencija u razvoju obrazovanja ne dolazi odjednom, već je to postepen proces koji se odvija tako što kreatori politika usaglašavaju svoju politiku i praksu sa globalnim trendovima, što rezultira sve većom sličnošću među obrazovnim sistemima. Usmeravajući pažnju na zajedničke norme i vrednosti, zagovornici ovog pristupa ne tvrde da je globalni model obrazovanja najbolji za svaku zemlju, nego da ga kreatori politika vide kao najbolji ili bar jedino prihvatljiv način razvoja obrazovnog sistema. Takođe, prihvatanje tog modela ne nastaje kao rezultat prisile spoljašnjih aktera, već jednostavno zato što donosioci odluka to vide kao poželjan, moderan način vođenja obrazovnih politika, posebno u uslovima globalne kompetitivnosti (Ramirez and Boli, prema Anderson-Levitt, 2003: 4).

Međutim, mnogi komparativisti obrazovanja i antropolozi obrazovanja ukazuju da se tvrdnja o postojanju sličnosti među obrazovnim sistemima može prihvatiti samo ako se stvari posmatraju na apstraktnijem, opštijem nivou. Na primer, struktura obrazovnih sistema, predmeti obuhvaćeni kurikulumom ili struktura nastavnog časa zaista jesu svuda slični, ali ako se posmatrač ne upušta u detaljnosti. Detaljnija analiza, koja obuhvata različite nivoe posmatranja i različite perspektive, pokazuje da zapravo postoje ozbiljne razlike. Kulturalne razlike između različitih naroda i društava se ne smeju zanemariti. U tom smislu, ne može se prihvatiti stav da kulture školovanja konvergiraju, tj. da postoji globalni model školovanja, već se zapravo može govoriti o velikim razlikama (Anderson-Levitt, 2003). Pored toga, istraživanja su pokazala da i onda kada su na nivou nacionalne obrazovne politike prihvaćeni određeni globalni trendovi u obrazovanju, to uopšte ne znači da se promene u praksi zaista odvijaju na isti način i da se postižu isti ili slični rezultati (Steiner-Khamsi, 2012).

Dakle, i zagovornici teorije svetske kulture i teorije svetskog sistema razmatraju pitanja globalnih tokova u obrazovanju i difuzije obrazovnih politika, ali se njihovi pogledi razlikuju. Oni koji zastupaju globalno kulturalni pristup imaju prilično benevolentan odnos pre-

ma difuziji svetske kulture, što uključuje i difuziju obrazovnih politika i praksi, dok zastupnici svetsko-sistemskog pristupa smatraju da se delovanjem međunarodnih organizacija nameće dominantni skup vrednosti od strane razvijenih zemalja koje imaju ključan uticaj u tim organizacijama.

Mnogi autori koji se bave pitanjem transfera obrazovnih politika zauzimaju kritički odnos prema uticaju koji globalizacija ima na obrazovanje, ističući značaj kulturnih specifičnosti. Zbog svojih stavova, oni se u literaturi nekad nazivaju kulturalistima (Portnoi, 2016; Spring, 2015). Ovi autori ne spore da se sve više širi globalni model obrazovanja, ali se ne slažu sa tim da postoji konsenzus oko toga šta je „dobra praksa“ i naglašavaju značaj lokalnog konteksta u prihvatanju globalnih tokova u obrazovanju.

### **Implikacije društvenih i ekonomskih promena na obrazovnu politiku**

Sve do sredine XX veka obrazovanje nije bilo područje koje je privlačilo posebnu pažnju različitih međunarodnih tela i organizacija. Obrazovne politike su kreirane na nacionalnom nivou, bez upliva ideja, preporuka ili pritisaka međunarodnih aktera. Nakon osnivanja UNESCO-a i donošenja Opšte deklaracije o ljudskim pravima situacija se polako menja u smislu da su sve prisutniji naponi da se definišu ciljevi i pravci promena obrazovnih sistema na globalnom nivou (Mundy, Green, Lingard & Verger, 2016). Širenje ideja i modela obrazovanja i usklađivanje nacionalnih obrazovnih politika sa globalno uspostavljenim trendovima razvoja postalo je realnost za većinu zemalja sveta. Obrazovanje je ostalo u nadležnosti nacionalnih država, ali pod snažnim uticajem onoga što se dešava na globalnoj sceni.

Uporedo sa sve razvijenijom međunarodnom saradnjom i rastućim uticajem nadnacionalnih organizacija, poput UNESCO-a, na promene sistema obrazovanja u velikoj meri je uticao dramatičan društveni i ekonomski razvoj tokom prethodnih decenija. Upravo je taj ubrzani

razvoj bio jedan od pokretača osavremenjivanja i usklađivanja obrazovnih sistema.

Nakon Drugog svetskog rata trebalo je uspostaviti političku stabilnost, izgraditi društvo na demokratskim osnovama, obnoviti uništenu privredu, podstaknuti ekonomski razvoj i slično. Uspostavljanje čvršće političke i ekonomske saradnje i međupovezanosti, udruženih sa obezbeđivanjem većih građanskih i političkih sloboda bio je put kojim se krenulo dalje. Obrazovanje je prepoznato kao moćno sredstvo ne samo za budući ekonomski razvoj i napredak, već i za obezbeđivanje trajnog mira zasnovanog na zajednički prihvaćenim principima i vrednostima, što je iznedrilo potrebu za izgradnjom globalnih standarda u obrazovanju i multilateralnim rešavanjem problema u ovoj oblasti. Na intenzivnije delovanje međunarodnih aktera u obrazovanju i širenje globalnih obrazovnih politika uticala je i pojava samostalnih država nakon oslobađanja od kolonijalnih vlasti, okončanje perioda Hladnog rata, pojačana mobilnost, sve razgranatije komunikacije nastale kao rezultat razvoja informaciono-komunikacionih tehnologija i, iznad svega, rastuća ekonomska i tržišna povezanost (*Ibid*: 3-4).

Dale (2000) smatra da razmatranje pitanja kako globalizacija utiče na nacionalnu obrazovnu politiku i praksu traži sledeće odgovore:

- koja je priroda i uloga delovanja spoljašnjih faktora;
- u kojim segmentima se uočavaju ti uticaji;
- kakvi su njihovi direktni ili indirektni efekti.

Uticaj ekonomskih aspekata globalizacije na oblast nacionalnih obrazovnih politika počeo je jasnije da se ispoljava nakon sedamdesetih godina prošlog veka (Mundy *et al.*, 2016; Portnoi, 2016; Rizvi & Lingard, 2010). Naime, u posleratnom periodu, sve do početka sedamdesetih godina, većina zapadnoevropskih zemalja imala je neki oblik države blagostanja, gde se vodilo računa o solidarnosti i ostvarivanju socijalnih prava svih građana i gde se težilo pravednijoj raspodeli društvenog bogatstva među članovima društva putem poreza, socijalnog osiguranja i obaveznih socijalnih davanja (Pantelić, 2002; Perišić, 2008).

Međutim, u uslovima usporenog ekonomskog rasta, tržišne nestabilnosti uslovljene inflacijom i visoke stope nezaposlenosti tokom sedamdesetih godina, ovaj koncept se polako napušta i ustupa mesto neokonzervativizmu i neoliberalizmu (Perišić, 2008; Portnoi, 2016). Državna deregulacija, privatizacija, afirmacija slobodnog tržišta i smanjivanje javnih izdataka za socijalnu zaštitu, obrazovanje i zdravstvo, kao glavni oslonci neoliberalnog koncepta, smatrani su pretpostavkama ostvarivanja veće efikasnosti i ekonomskog rasta. Neoliberalna ideologija zavladała je ekonomskim sektorom, ali se prelila i na druge oblasti društvenog funkcionisanja, kao što je obrazovanje.

Takođe, u drugoj polovini XX veka došlo je do prelaska sa industrijske na postindustrijsku ekonomiju, što je izazvalo promene u svetu rada, ali i drugačije zahteve prema obrazovnom sistemu. Udeo manuelnog rada u privredi je opadao, a rastao je sektor usluga, što je dovelo do preokreta od ekonomije roba ka ekonomiji znanja. U ekonomski razvijenim zemljama broj zaposlenih koji 'proizvode i distribuiraju ideje i informacije' daleko je nadmašio broj tradicionalnih, proizvodnih industrijskih radnika (Bralić, 2016; Portnoi, 2016; Trnavac; 2005). Tako se pojavio i novi koncept – ekonomija znanja, a sa njim u vezi je i pojam društvo znanja. Obrazovnom sistemu se stavlja u zadatak pripremanje radne snage za globalnu ekonomiju znanja.

Razvoj znanja, veština i kompetencija potrebnih za život u društvu koga karakteriše globalna ekonomija postalo je opšteprihvaćena retorika. Od obrazovnog sistema se očekuje da pripremi pojedince koji su kreativni, fleksibilni, preduzimljivi i koji su spremni da uče i usavršavaju se tokom čitavog života.

Mundy i saradnici smatraju da je ekonomska globalizacija indukovala dva tipa promena u oblasti obrazovnih politika (Mundy *et al.*, 2016). Prva se odnosi na promene u domenu finansiranja obrazovanja, a druga se tiče zahteva za kompetitivnošću. Politike finansiranja obrazovanja i u razvijenim zemljama i u onima u razvoju usmerile su se ka traženju načina za obezbeđivanjem interne efikasnosti (*cost-effectiveness*), tj. nalaženju najboljih načina za raspoređivanje finansijskih sredstava unutar obrazovnog sektora ili obrazovne institucije (Bodroški

Spariosu, 2010), ka uvođenju novih formi finansiranja i ka povećanju privatnih izvora finansiranja (posebno u domenu visokog obrazovanja). Kompetitivni pritisak je, takođe, bio podstrek za reformske korake u obrazovanju, a obuhvatio je, između ostalog, usmerenost ka standardima postignuća, sprovođenje nacionalnih i međunarodnih ispitivanja obrazovnih postignuća, naglašavanje profesionalne odgovornosti zaposlenih i diversifikaciju ponude obrazovnih usluga.

Za prosvetne vlasti to je značilo da treba obezbediti da obrazovni sistem bude efektivan, tj. da ostvaruje postavljene ciljeve, ali da se pritom ne povećavaju troškovi. Stoga su traženi načini da sistem postane efikasniji, tj. da „proizvodi“ dobre rezultate uz manje novčano ulaganje. Inspiratori uvođenja tržišnih principa u oblast obrazovanja bili su SAD i Ujedinjeno Kraljevstvo, krajem osamdesetih godina XX veka.

Poseban značaj u tom smislu imala su dva dokumenta – u SAD je to bio izveštaj iz 1983, nastao tokom vladavine Ronalda Regana, pod nazivom „Nacija u riziku“ (*A Nation at Risk*), u kome su sadržane preporuke za reformu obrazovanja u SAD, a u Engleskoj je to bio Zakon o reformi obrazovanja (*Education Reform Act*) iz 1988. godine, u vreme Margaret Tačer (Sahlberg, 2016).

Sušтина je sažeta u sledećem citatu: „Tržišna logika je bila jednostavna: škole bi bile mnogo efikasnije ako bi bile izložene većoj konkurenciji. Da bi se osiguralo da tržišne sile daju željene efekte, morala bi da postoji veća mogućnost izbora škole i veća raznovrsnost škola, više informacija za korisnike i veća autonomija u upravljanju radom škole kako bi one na inovativan način odgovorile na kompetitivni pritisak“ (Mundy *et al.*, 2016: 5).

Promene zasnovane na uvođenju tržišnih principa u obrazovanje odrazile su se ne samo na obrazovne politike SAD i UK, već se uticaj ovih politika proširio i na mnoge druge države Severne Amerike, Evrope i Istočne Azije. Međunarodne organizacije, razne konsultantske firme i privatne korporacije prihvatile su ovakvu koncepciju i nastavile dalje da promovišu reformske promene u obrazovanju zasnovane na tržišnim mehanizmima. Konkurencija među školama, slobodan izbor škole, standardizacija učeničkih postignuća, praćenje kvaliteta obrazo-

vanja na osnovu standardizovanog testiranja i privatizacija u obrazovanju su principi koji su u međuvremenu u celosti ili nekom delu prihvaćeni u mnogim obrazovnim sistemima (Sahlberg, 2016).

Ekonomizacija obrazovanja, koja je afirmisala tržišne principe u ovom domenu i istakla ekonomsku dobrobit kao dominantnu svrhu obrazovanja, potisnula je, bar u izvesnoj meri, u drugi plan brigu o pitanjima karakterističnim za humanističku, tj. progresivističku perspektivu obrazovanja, među koje spadaju ljudska prava, građanski aktivizam, ekologija i održivi razvoj, ali i učenje radi samog učenja, tj. radi vrednosti koje ono ima za lični razvoj pojedinca i njegovu kulturnu i duhovnu dobrobit (Portnoi, 2016). Naglasak na potrebi pripremanja za tržište rada doveo je, takođe, do toga da se fokus stavi na znanja i veštine iz određenih nastavnih oblasti ili predmeta – jezičkih kompetencija i kompetencija u oblasti prirodnih nauka i matematike (na šta je i PISA istraživanje usmereno), dok se ostalima pridaje manje pažnje.

Jedno od rešenja koje se javilo kao odgovor na promene izazvane globalizacijom, a koje je posebno promovisao OECD, jeste celoživotno učenje. Ovaj koncept je ubrzo prihvaćen kao sveobuhvatni globalni diskurs širom sveta, bar na deklarativnom nivou, ako ne i u praktičnoj primeni. Naslonjen na ideju društva znanja, koncept celoživotnog učenja je u skladu sa retorikom ekonomskog razvoja, s obzirom na to da se smatra da su stvaranje, diseminacija i prihvatanje novih formi znanja pretpostavka individualne i društvene dobiti (Popović, 2014: 118). Iako se celoživotno učenje u načelu odnosi na učenje tokom svih faza života, od ranog detinjstva do kasne starosti i ne samo putem formalnog, nego i neformalnog obrazovanja, akcenat je stavljen na obrazovanje i obuku odraslih, i to primarno u cilju zapošljavanja i zapošljivosti na fleksibilnom tržištu rada.

Primetno je, posebno kad su međunarodne organizacije u pitanju, da koncept celoživotnog učenja ima primat nad celoživotnim obrazovanjem, čime se, u skladu sa neoliberalnom ideologijom, odgovornost za učenje prebacuje sa javnih službi i institucija na samog pojedinca. Stoga neke zemlje (npr. u Latinskoj Americi) i neki autori prednost daju terminu celoživotno obrazovanje i obrazovanje odraslih, kako bi

se istakla organizovana, društvena dimenzija u okviru koje je naglašena odgovornost države (Miljković, 2014).

Koncept učenja tokom čitavog života trebalo je da odgovori na izazove koje ubrzani razvoj novih tehnologija postavlja pred zaposlene, tražeći od njih konstantno unapređivanje znanja i veština (Mundy *et al.*, 2016: 6). Važno je uočiti da je stavljanjem naglaska na pojam celoživotnog učenja, koje se ne odvija samo u školi i na fakultetu, već i na radnom mestu, u porodici i u lokalnoj zajednici, omogućeno da se odgovornost za finansiranje obrazovanja raspodeli između države, poslodavca i pojedinca, tj. njegove porodice.

Generalno gledano, globalizacija ima i pozitivne i negativne strane. Sve jača povezanost dovodi do širenja vidika, lakšeg pristupa znanju, inovacijama i produktima nauke, intenzivnije razmene ideja, iskustva i praksi, jačanja multikulturalizma itd. S druge strane, primetan je sve veći jaz između razvijenih zemalja i onih u razvoju, između bogatih i siromašnih, između privilegovanih i marginalizovanih društvenih grupa, a prisutni su i pojačan individualizam, neuvažavanje kulturnih specifičnosti i lokalnih potreba, usmerenost na utilitarističke i pragmatične vrednosti i sl.

## **Globalni trendovi u obrazovanju**

Globalizacijski procesi uticali su na to da se reforme obrazovanja, koje se odvijaju u mnogim zemljama širom sveta, kreću sličnom putanjom. Finski stručnjak u oblasti obrazovanja, Pasi Sahlberg, nazvao je te trendove globalnom reformom obrazovanja – GERM (*Global Educational Reform Movement*) (Sahlberg, 2010; 2012; 2016). Globalni trend u reformisanju obrazovanja, prema njegovim rečima, ima odlike epidemije: prenosi se i „inficira“ obrazovne sisteme kao virus. „Simptomi“ GERM-a su različiti, a rezultat može da bude, osim korisnih promena, širenje „bolesti“, odnosno loših rešenja među obrazovnim sistemima. Opisaćemo ukratko fenomene koji, prema mišljenju ovog autora, čine globalne trendove u obrazovanju.



Prva karakteristika („simptom“) je povećana kompetitivnost unutar obrazovnog sistema. Veruje se da na unapređivanje kvaliteta obrazovanja povoljno deluje konkurencija među školama (Sahlberg, 2016). U jednom broju zemalja su, pored javnih, državnih škola otvorene i alternativne varijante, koje su povećale mogućnost izbora škole učenicima i roditeljima (privatne škole, čarter škole<sup>8</sup>, vaučer sistem<sup>9</sup> i sl.), što je podstaklo škole da se bore za što veći broj učenika.

Konkurenciju među školama u većem broju obrazovnih sistema pojačalo je i rangiranje škola na osnovu postignuća učenika na standardizovanim testiranjima. Pretpostavka od koje se polazi je ta da takmičenje škola među sobom, poređenje uspešnosti nastavnika u odnosu na kolege i usmeravanje učenika na ostvarivanje što boljih rezultata prilikom ispitivanja učeničkih postignuća može dovesti do poboljšanja kvaliteta obrazovanja. Da bi škole učestvovalе u tržišnoj utakmici, potrebno je da imaju veći stepen autonomije, a ako imaju autonomiju, potrebno je da postoji razrađen sistem nadzora i kontrole nad radom škola i nastavnika.

Tako su u većem broju zemalja tokom poslednje dve ili tri decenije spoljašnja evaluacija rada škola, vrednovanje rada nastavnika i standardizovano testiranje učeničkih postignuća postali sastavni deo reformskih procesa u obrazovanju. Međutim, kako Sahlberg (2016: 134) ističe, negativna posledica pojačane kompetitivnosti može biti smanjena kooperativnost – moglo bi se desiti da škole manje sarađuju jedna sa drugom, da nastavnici nisu spremni da dele svoja iskustva sa drugim kolegama ili da učenici kooperativnost shvate kao pretnju sopstvenom individualnom uspehu.

Druga odlika ili „simptom“ globalnog trenda u reformisanju obrazovanja je standardizacija u obrazovanju (Sahlberg, 2016). Usmerenost

---

<sup>8</sup> Škole koje su javno finansirane, ali sa privatnim upravljanjem.

<sup>9</sup> Vaučeri predstavljaju novčane kupone ili sertifikate putem kojih država finansira troškove školovanja dece u privatnim školama koje ispunjavaju uslove (ili u javnim). Postoje univerzalni vaučeri, koji važe za sve škole i sve učenike i ciljani vaučeri, koji se selektivno dodeljuju školama / učenicima koji ispunjavaju određene uslove (npr. nizak socio-ekonomski status) (OECD, 2017).

kreatora obrazovnih politika na standarde<sup>10</sup> oslanja se na koncepciju obrazovanja orijentisanu na ishode, što je prevashodno bilo karakteristično za anglosaksonske zemlje, ali se uz aktivnu ulogu međunarodnih organizacija proširilo i na druge zemlje<sup>11</sup> (Hargreaves *et. al.*, 2001). Standardizacija počiva na uverenju da definisanje jasnih i preciznih očekivanja od škole, nastavnika i učenika čini preduslov obezbeđivanja i unapređivanja kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada i rezultata koji se ostvaruju.

Zato se u mnogim zemljama pristupilo donošenju standarda kvaliteta rada škola, standarda učeničkih postignuća, standarda nastavničkih kompetencija itd. Da bi se procenila ostvarenost standarda primenjuje se sistem praćenja i vrednovanja (pre svega, spoljašnje vrednovanje rada škola i eksterno testiranje učeničkih postignuća). Standardizovano testiranje je postala uobičajena praksa u mnogim obrazovnim sistemima, što potvrđuju i PISA nalazi, koji pokazuju da u pet od šest obrazovnih sistema više od polovine učenika barem jednom tokom školske godine ima obavezno testiranje (OECD, 2016).

Pojedini autori ukazuju na prednosti standardizacije u obrazovanju, navodeći sledeće argumente:

---

<sup>10</sup> Najčešće se standardima u obrazovanju pripisuju sledeća značenja: 1) standardi su normativni i oni su pokazatelj kvaliteta obrazovanja; 2) standardi opisuju šta se očekuje da učenici znaju i umeju da urade; 3) standardi su dati u vidu očekivanog ponašanja (Nasstrom, prema Maksimović, 2017).

<sup>11</sup> Koncept obrazovanja zasnovanog na standardima zaživeo je u SAD, a vezuje se za izveštaj američke Nacionalne komisije za obrazovanje *Nacija u riziku: nužnost obrazovne reforme*, koji sadrži analizu stanja u američkom školstvu i predloge za unapređivanje. U izveštaju se ukazuje na nezadovoljavajuće stanje u pogledu postignuća učenika, posebno u poređenju sa drugim zemljama. Ističe se potreba za postavljanjem visokih standarda postignuća učenika. Usvajanjem 2001. godine zakona *Nijedno dete ne sme biti zanemareno (No child left behind)* standardizacija je još čvršće utemeljena. Njome je predviđeno da sve američke države imaju obavezu da usvoje obrazovne standarde, da razviju sisteme procene postignuća, da prate rezultate škola i da pomognu školama čiji učenici ostvaruju slabije rezultate. Takođe, predviđeno je povećanje odgovornosti za obrazovna postignuća učenika, definisanje kompetencija nastavnika, promovisanje nastavnih programa i nastavne prakse koja se pokazala efikasnom na osnovu naučnih istraživanja itd. (Maksimović, 2017).

- standardi pružaju smernice u ostvarivanju vaspitno-obrazovnog rada i omogućavaju evaluaciju ostvarenih rezultata (Klime, prema Maksimović, 2017);
- obezbeđuju kreiranje koherentnog obrazovnog sistema, postavljanje jasnih ciljeva učenja i podizanje opšteg kvaliteta obrazovanja (Ravitch, prema Maksimović, 2017).

Ovim stavovima suprotstavljaju se sledeći kontraargumenti:

- standardi pružaju viziju školovanja kao fabričke proizvodnje gde treba ispuniti određene društvene uloge i zadatke (Popkewitz, prema Maksimović, 2017);
- njima se povećava preskriptivnost i smanjuje fleksibilnost u nastavnom procesu (Hargreaves *et. al.*, 2001);
- akcenat se stavlja na pripremanje učenika za testove (Sahlberg, 2016);
- standardizacijom i regulacijom uspostavlja se 'revizorska kultura'; i
- praktičar od aktera postaje objekat administrativnog procenjiivanja (Pavlović Breneselović, 2016).

Treća odlika GERM-a je sužavanje fokusa u nastavnom procesu na ključne nastavne oblasti – maternji jezik, matematiku i prirodne nauke, čime su u drugi plan stavljene oblasti, kao što su društvene nauke, umetnost, fizičko vaspitanje i sl. (Sahlberg, 2016). Pod uticajem međunarodnih ispitivanja učeničkih postignuća, posebno PISA istraživanja, postignuća učenika iz navedenih oblasti se uzimaju kao glavni pokazatelj uspešnosti učenika, nastavnika, škola i sistema u celini.

Četvrta odlika globalnog trenda u reformisanju obrazovanja je oslanjanje na korporativni model upravljanja kao važno sredstvo unapređivanja funkcionisanja obrazovnog sektora. Kako Sahlberg (2016) navodi, oštrija konkurencija, zarade nastavnika zasnovane na rezultatima koje postižu u svom radu, sankcionisanje (otpuštanje) nastavnika koji ne ostvaruju uspeh u radu i davanje prioriteta merljivim rezultatima rada predstavljaju tipične primere primene korporativnih principa u obrazovanju. Efektivnost i efikasnost su ključni parametri kojima su

okrenute mere obrazovne politike. Fokus je na ishodima učenja nezavisno od toga ko obezbeđuje obrazovanje i šta se dešava tokom nastavnog procesa.

Konačno, peti fenomen koji se, prema Sahlbergu (2016), opaža u reformama obrazovanja u mnogim zemljama jeste uspostavljanje odgovornosti nastavnika u odnosu na postignuća učenika na testiranju, tj. odgovornosti za ispunjavanje obrazovnih standarda (*test-based accountability policies*). Rad škole i nastavnika je tesno vezan za proces nadzora i kontrole, nagrađivanje i kažnjavanje škola i nastavnika.

Rezultat je sažet na sledeći način: „Tako, ako učenici na testiranju pokažu loše rezultate u ispunjavanju postavljenih standarda postignuća, onda je primarna „odgovornost“ na učenicima (nisu učili), nastavnicima (ne rade dobro) i školi (lošeg je kvaliteta), a ne dovodi se u pitanje sistemski nivo odgovornosti – materijalni status nastavnika, kvalitet programa, prostor autonomije, sistem profesionalnog usavršavanja, sistemski podrška...“ (Pavlović Breneselović, 2016).

Sahlberg (2016) naglašava da GERM nije postigao ono što je reformama bilo najavljavano i što se od njih očekivalo, a što potkrepljuje nalazima PISA studije. Naime, rezultati PISA istraživanja pokazuju da u zemljama koje su prednjačile u sprovođenju navedenih reformskih rešenja (Australija, Kanada, Engleska, Holandija, Novi Zeland, Švedska i SAD) prosečna postignuća učenika u domenu matematičke pismenosti, generalno gledano, ne da nisu poboljšana, već su ostvarila blagi pad u periodu između 2000. i 2012. godine. PISA studija pokazuje, takođe, da obrazovni sistemi u kojima škole imaju veću autonomiju u pogledu kurikuluma i procenjivanja učničkih postignuća ostvaruju bolje rezultate; da kompetitivnost i sloboda izbora škole ne dovode do boljih postignuća učenika (već do izraženijih socijalnih razlika između škola), kao i da postojanje većeg broja tzv. nezavisnih škola ili čarter škola nije povezano sa boljim rezultatima učenika.

Važno je napomenuti i to da nijedan od navedenih trendova u reformi obrazovanja nije karakterističan za Finsku. To ne znači da ne postoje neki od ovih elemenata u finskom sistemu, ali nijedan od njih nije bio ideja vodilja u reformisanju njihovog obrazovanja.

Globalne trendove u obrazovanju na sličan način opisuje i Portnoi (2016), ali ih klasifikuje na nešto drugačiji način, stavljajući poseban akcenat na neke od elemenata koji su prethodno pomenuti. Prema njenom mišljenju, neoliberalna orijentacija je podstakla promene u obrazovnim sistemima širom sveta, koje karakterišu:

(a) tržišni principi i promena vrednosne orijentacije (pomeranje sa socijalno demokratske orijentacije na tržišnu, tj. na zahtev za društvenom efikasnošću; svrha obrazovanja je ekonomski prosperitet; obrazovanje se vidi kao tržišna roba, a ne javno dobro);

(b) korporatizacija (upliv transnacionalnih korporacija, globalnih i regionalnih organizacija ili privatnih profitnih institucija u obrazovanje; uvođenje korporacijske kulture u obrazovanje, koja podrazumeva merenje, odgovornost u odnosu na postavljene zahteve, privatizaciju i menadžersko upravljanje);

(c) decentralizacija, privatizacija i slobodan izbor škole (smanjivanje javnih izdataka za obrazovanje na centralnom nivou, praćeno decentralizacijom, pojačalo je privatizaciju, koja se manifestuje obično kroz uspostavljanje javno-privatnog partnerstva i kroz osnivanje privatnih obrazovnih ustanova, a čime se podstiče mogućnost izbora škole na tržištu obrazovnih usluga);

(d) odgovornost (*accountability*) i standardizovano testiranje (usmerenost na merenje i kvantifikaciju je ključno za obezbeđivanje efikasnosti i odgovornosti škole i zaposlenih u smislu polaganja računa prosvetnim vlastima i društvu; standardizovano testiranje kao mera osiguranja kvaliteta, ali i pokazatelj koristi od ulaganja javnih sredstava u obrazovanje);

(e) upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija (intenzivnije korišćenje kompjutera i Interneta u nastavnom procesu, ali i u praćenju i vrednovanju rezultata rada).

I Ball navodi dve glavne osobine globalnih trendova u obrazovnoj politici – prva je privatizacija u obrazovanju i s tim u vezi mogućnost roditelja da biraju školu za svoje dete, a druga se odnosi na menadžerski (preduzetnički) model upravljanja u obrazovanju (Ball, prema Bromley, 2016). Prva, prema njegovim rečima, počiva na nizu neoliberal-

nih argumenata o smanjivanju uloge države, kako podsticanjem javnih školskih institucija na kompetitivnost, tako i prepuštanjem obrazovnih usluga u ruke privatnog sektora. Druga je više post-neoliberalna i uključuje prelazak sa državnog upravljanja na javno upravljanje, sa birokratskog, hijerarhijskog modela upravljanja na difuznu formu upravljanja sa podjeljenim ulogama i odgovornostima.

Dakle, očigledno je da su pravci razvoja sistema obrazovanja na globalnom nivou tesno povezani i uslovljeni procesima globalizacije, posebno neoliberalnom orijentacijom i tržišnom logikom, koja je uplivala i u područje obrazovanja. Među velikim brojem autora postoji saglasnost da su konkurentnost, produktivnost, standardizacija, kvantifikacija, privatizacija, slobodan izbor i orijentacija na rezultate / ishode, čak i samo površno terminološki gledano, jasne manifestacije pristupa obrazovanju koji dolazi iz ekonomskog sektora i odgovara tržišnoj logici. Pošto se obrazovanje po svojoj prirodi, smislu i svrsi razlikuje od proizvodnog rada ili jasno determinisanih vidova ljudske delatnosti, važno je osvetliti principe i vrednosti na kojima se danas gradi obrazovanje, kritički ih preispitivati i razumeti domete i ograničenja navedenih trendova u razvoju obrazovanja.

## **Međunarodne organizacije i globalna obrazovna politika**

Međunarodna razmena ideja i praksi postala je danas, u doba globalizacije, veoma izražena, a spoljašnji uticaji na nacionalnu politiku obrazovanja kompleksniji su nego ranije. Globalno civilno društvo, o kome govore neki autori, kao i međunarodne organizacije<sup>12</sup> koje se

---

<sup>12</sup> Međunarodne organizacije obuhvataju međuvladine, tj. međudržavne i nevladine organizacije. Međuvladine organizacije mogu biti globalne (kao što su: Organizacija Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu (UNESCO), Svetska banka (SB), Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD), Međunarodni monetarni fond (MMF), Svetska trgovinska organizacija) i regionalne (na primer, Evropska unija (EU), Organizacija za bezbednost i saradnju u Evropi (OEBS), Arapska liga itd.). U međunarodne nevladine organizacije spadaju: Crveni krst, *Save the Children*, Međunarodna privredna komora itd. (Stančetić, 2015.)

smatraju promoterima globalizacije, imaju značajnu ulogu u uspostavljanju globalnog obrazovnog diskursa i njegovom prevođenju na plan praktične obrazovne politike. Naime, globalni akteri (pre svega, međunarodne organizacije) imaju vrlo sličan pogled na to kako treba da izgleda obrazovanje u informatičkom dobu, te često promovišu vrlo slične principe obrazovanja i razvoja uopšte, koji treba da budu prihvaćeni u većini zemalja.

Rezultat takvog stava i aktivnog zagovaranja je nametanje jednog, gotovo istog, modela obrazovanja koji treba da je dobar za sve obrazovne sisteme, bez obzira na specifičnosti konteksta (Beech, 2009: 348). Na taj način međunarodne organizacije zapravo stvaraju i promovišu globalni obrazovni diskurs. Globalan je u smislu prostora na koji se širi, tj. teritorije koju obuhvata, kao i u smislu da, oslanjajući se na ekspertsko znanje ('istinu'), nudi univerzalni model obrazovanja kao globalnu strategiju za rešavanje većine problema u veoma različitim lokalnim kontekstima.

Od devedesetih godina prošlog veka uloga i obim projekata i programa međunarodnih organizacija drastično su se proširili, što je, s jedne strane, bio rezultat globalizacijskih procesa, a s druge strane, te procese je dalje određivalo (Moutsios, 2009). U tekstu koji sledi ukratko ćemo ukazati na delovanje Svetske banke, Organizacije za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD) i Organizacije Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu (UNESCO), u domenu obrazovanja.

*Svetska banka*, osnovana nakon Drugog svetskog rata radi finansiranja obnove devastiranih zemalja, danas svoju ulogu vidi prevashodno kao razvojnu (World Bank, n.d.). Cilj joj je pružanje finansijske pomoći, pre svega nedovoljno razvijenim zemljama, u cilju pospešivanja njihovog ekonomskog napretka i smanjenja siromaštva, kao i podsticanja međunarodnih investicija. Banka obuhvata 189 zemalja članica. Ona nije samo finansijska institucija, već je i ključni akter u oblikovanju globalne ekonomije. Broj akcija koje svaka zemlja članica poseduje zavisi od snage njene ekonomije. Preko polovine akcija pripada ekonomski razvijenim zemljama. Ekonomska moć se prevodi u glasačku moć. Javna je tajna da direktora Svetske banke postavlja SAD, a direktora Međunarodnog monetarnog fonda Evropska unija (Moutsios, 2009).

Obezbeđujući kredite i zajmove, posebno ekonomski slabim državama, Svetska banka je već dugo vremena najveći finansijer u oblasti obrazovanja u međunarodnim okvirima. U 2013. godini realizovala je projekte u 71 zemlji, a tokom decenije pre toga 64% projekata je bilo usmereno na osnovno obrazovanje, 17% na srednje obrazovanje i 19% na visoko obrazovanje (Bray, 2014). Banka povremeno objavljuje različite publikacije iz oblasti obrazovanja, od kojih neke imaju karakter *policy* dokumenta, a druge su analize ili preporuke namenjene prevažno zemljama u kojima ona deluje. Ove publikacije imaju veliki uticaj na kreatore politika u zemljama koje žele finansijsku pomoć, ali i šire. Uopšte uzevši, Svetska banka teži da zauzme značajnu poziciju u domenu formulisanja prioriteta u obrazovanju i kreiranju obrazovnih politika, a, naravno, i da usmerava pravce razvoja društva i ekonomije u međunarodnim okvirima.

Kako Popović ističe (2014), moć Svetske banke ne leži samo u obimu finansijske pomoći koju pruža zemljama u razvoju, već i u promovisanju i širenju ideja – strateških pristupa, dijagnostičkih i analitičkih instrumenata i istraživačkih postupaka. Banka je ponosna na činjenicu da svoje politike zasniva na rezultatima istraživanja, a sebe predstavlja i kao „banku znanja“ – onoga ko na globalnom nivou stvara i širi znanja o obrazovanju, formuliše indikatore za procenu stanja u obrazovanju, promovise i deli iskustva i uspešne prakse, i daje preporuke za usmeravanje reformskih procesa u obrazovanju (Klees, 2012; Robertson, 2009).

Program delovanja Banke je zasnovan na neoliberalnim principima, koji podrazumevaju privatizaciju javnih preduzeća, liberalizaciju međunarodne trgovine i investicija i deregulaciju domaće ekonomije i finansijskih aktivnosti. Ovaj set pravila važi i za oblast obrazovanja. Program je takođe zasnovan na postavkama teorije ljudskog kapitala. Sve zemlje koje žele kredite i zajmove od Banke moraju da prihvate neoliberalne posulate, kao i da razvijaju ljudski kapital kojim će pospešiti ekonomiju i stimulisati njen razvoj. Stoga nacionalne obrazovne politike moraju biti orijentisane ka povećanju produktivnosti i kompetitivnosti u svetu globalne ekonomije (Moutsios, 2009; Robertson,



2009). Obrazovna politika Banke se svodi na to da se na obrazovanje gleda kao na unovčivu aktivnost, a u drugom planu ostaje stvaranje i oblikovanje najboljih ideja o obrazovanju i njegovom razvoju (Jones, prema Popović, 2014).

Iako se neoliberalna ideologija eksplicitno ne pominje u dokumentima Banke, ona se lako prepoznaje. Takav je slučaj i sa njenom strategijom obrazovanja do 2020. godine pod nazivom Učenje za sve, Obrazovna strategija Svetske banke do 2020. godine ili, u originalu, *Learning for All, World Bank Education Strategy 2020* (Kamat, 2012). U tom dokumentu uočava se sledeće (*Ibid*):

- Definisanje obrazovanja kao učenja bilo koje vrste na bilo kom mestu (u školi i van nje) je vid deregulacije;
- Usmerenošću na standarde na osnovu kojih se procenjuje uspešnost nastavnika i učenika odgovornost se prebacuje na učenike i njihove roditelje, s obzirom na to da oni sami ‘biraju’ obrazovanje koje im odgovara;
- Uključivanjem privatnog sektora u obrazovanje podriva se važnost javnog obrazovanja kao temelja ostvarivanja jednakosti u obrazovanju i demokratskih principa.

Time se uloga države menja – umesto obaveze da obezbedi školsko i visokoškolsko obrazovanje, njena glavna funkcija postaje regulisanje i praćenje merljivih rezultata (*Ibid*). Obrazovanje se, dakle, ne sagledava iz perspektive ljudskih prava, jednakopravnosti i socijalne pravde.

S obzirom na to da je Svetska banka snažan promoter ekonomizacije obrazovanja i neoliberalne ideologije, ne treba da čudi što je njeno delovanje podvrgnuto kritičkom sudu velikog broja članova akademske zajednice (Klees, Samoff & Stromquist, 2012; Moutsios, 2009; Mundy & Verger, 2016; Spring, 2015). S druge strane, ipak treba naglasiti da je razvojna pomoć zemljama u oblasti obrazovanja dala i dobre rezultate, posebno u pogledu ostvarivanja univerzalnog osnovnog obrazovanja u siromašnim zemljama.

*Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj* (OECD), osnovana 1960. godine, sa sedištem u Parizu, naziva se i „klub bogatih“. Njenih 36 zemalja članica ostvaruje oko dve trećine svetske trgovine. Od zemalja članica se zahteva posvećenost sledećem setu vrednosti: tržišna

ekonomija, liberalna demokratija i, od nedavno, ljudska prava (Lingard & Sellar, 2016). OECD tesno saraduje sa stotinak zemalja i ekonomija u svetu van svog sastava.

Kako se ističe (OECD, n.d.), cilj ove organizacije je da promoviše politike kojima se unapređuje ekonomsko i društveno blagostanje za ljude širom sveta. Ona pruža sledeće usluge:

- obezbeđuje priliku vladama da saraduju i međusobno razmenjuju iskustva;
- pomaže vladama da se nose sa ekonomskim, društvenim i ekološkim promenama;
- meri produktivnost i globalne tokove trgovine i investicija;
- analizira i poredi podatke i predviđa buduće trendove razvoja;
- definiše međunarodne standarde za različite oblasti, od poljoprivrede i poreza, do bezbednosti u korišćenju hemijskih materija (*Ibid*).

Finansijska izdvajanja država članica za Organizaciju zavise od jačine njihove ekonomije. Sedam zemalja obezbeđuje skoro 80% finansija (najviše SAD i Japan). To, kao i slučaju Svetske banke, vodi asimetriji odnosa moći među članicama u pogledu odlučivanja o istraživanjima i politici (Moutsios, 2009).

Obrazovanje je jedno od važnih područja delovanja OECD-a, posebno od 90-ih godina na dalje. Do tada je OECD prevashodno bio usmeren na nacionalne izveštaje o obrazovanju u pojedinačnim zemljama, da bi se onda okrenuo tzv. komparativnim i tematskim analizama, kojima su obuhvaćeni različiti aspekti obrazovanja. Fokusiran je na produkciju kvantitativnih podataka i izveštaja. Međutim, politiku koju vodi teško je odvojiti od istraživanja koja sprovodi, jer izbor onoga što će biti istraživano takođe je svojevrsni izraz određene politike, što će reći da su produkcija i korišćenje znanja (nalaza istraživanja) od ključne važnosti za proces stvaranja obrazovnih politika, ali su istovremeno i instrument stvaranja politika (Moutsios, 2009).

Osnivanje Direktorata za obrazovanje, 2002. godine, a naročito osnivanje Direktorata za obrazovanje i veštine, 2012. godine, i dono-

šenje strateškog dokumenta *Bolje veštine, bolji poslovi, bolji životi* (*Better Skills, Better Jobs, Better Lives*), učinilo je politiku obrazovanja OECD-a još koherentnijom. U pomenutoj strategiji se kaže da su veštine postale globalna valuta 21. veka, kao i da je za najbolji prinos od investiranja u veštine potrebno vršiti procenu kvaliteta i količine raspoloživih veština u populaciji, odrediti i anticipirati veštine koje će biti potrebne tržištu rada i razvijati i koristiti ih efektivno da bi se dobio bolji posao, a time i bolji život (OECD, 2012: 10).

Strategija se vidi kao integrisani okvir, koji treba da pomogne državama u tome kako da investiraju u veštine u cilju poboljšanja života i razvoja ekonomije. Ovim je još jače istaknuta ideja da obrazovanje služi razvoju ljudskog kapitala (Lingard & Sellar, 2016). Naime, veštine, kognitivne, kao i nekognitivne (koje su, takođe, uključene u ovaj koncept), vezuju se za teoriju ljudskog kapitala; one predstavljaju most između obrazovanja i sveta rada; pogodne su za merenje i standardizaciju; imaju snažan bihejvioralni karakter, ali im se pripisuje i redukcionističko značenje<sup>13</sup> (Popović, 2014).

Iako delovanje OECD-a nema obavezujući karakter za države članice, ono ipak ima snažnu moć uticaja na obrazovnu politiku velikog broja zemalja u svetu, ali i na globalnu obrazovnu politiku. Ulogu koju ima u oblasti obrazovanja temelji na istraživačkom kapacitetu – sakupljanju, obradi, klasifikaciji, analizi i diseminaciji podataka kroz brojne publikacije, konferencije i radne grupe. Studije vezane za pojedine teme relevantne za obrazovnu politiku, analize stanja u obrazovanju u pojedinim zemljama, evaluacije zasnovane na statističkim podacima i obrazovnim indikatorima, primeri dobre prakse, procene stručnjaka (*peer-reviews*), preporuke i smernice za donosiocima odluka u obrazovanju predstavljaju značajan instrument delovanja na kreatore obrazovnih politika. Komparativan karakter informacija i ekspertsko znanje dali su OECD-u prednost u odnosu na UNESCO i učinili ovu organizaciju

---

<sup>13</sup> Pored ovog koncepta, svoje mesto je našao i pojam kompetencije, koji je trebalo da ima šire značenje, obuhvatajući znanja, veštine, stavove, emocije, vrednosti, kritičko mišljenje, refleksivnost itd., mada je to dovelo do određene zbrke u razumevanju odnosa između navedenih pojmova (Popović, 2014).

sivom eminencijom politike obrazovanja industrijalizovanih zemalja (prema Popović, 2014: 125).

Dovoljno je napomenuti da OECD stoji iza jednog od najpoznatijih i najuticajnih međunarodnih testiranja – PISA istraživanja (Međunarodni program procene učeničkih postignuća). Bazično usmerena na ispitivanje kompetencija, tj. funkcionalne pismenosti učenika na uzrastu od 15 godina u tri oblasti (matematička, čitalačka i naučna pismenost), PISA studija je u svom prvom ciklusu sprovođenja, 2000. godine, obuhvatila 43 obrazovna sistema, da bi broj zemalja i ekonomija narastao na 80 u 2018. godini (OECD, n.d., a). Studija omogućava procenu kvaliteta i pravednosti obrazovanja, a kreatorima nacionalnih politika pruža priliku da na osnovu empirijskih podataka o postignućima učenika i okolnostima u kojima se školuju prate stanje i planiraju intervencije usmerene na unapređivanje funkcionisanja obrazovnog sistema i efekata koji se postižu.

Važnu ulogu u tome imaju analize, ekspertske procene, preporuke i smernice proizašle iz PISA nalaza o odlikama uspešnih obrazovnih sistema, činionicima delotvorne obrazovne politike i primerima dobre prakse, koje OECD kontinuirano objavljuje i širi kao ‘lekcije’ koje se mogu naučiti. Ipak, treba naglasiti da OECD kroz različite publikacije, izveštaje i komparativne tematske analize propagira samo ono što je u skladu sa diskursom globalne obrazovne reforme. Tako, na primer, nema mnogo oslanjanja na iskustva Finske, jednog od svetskih lidera u ovoj oblasti, jer za nju upravo nisu karakteristični podsticanje kompeticije među školama i učenicima, standardizacija u obrazovanju, redukovanje obrazovanja na čitalačku, matematičku i naučnu pismenost, tržišni i menadžerski principi u obrazovanju i odgovornost zasnovana na rezultatima testiranja – dakle, sve ono što opisuje globalne trendove u reformisanju obrazovanja (Sahlberg, 2016).

Ne može se prenebregnuti činjenica da je PISA studija ostvarila veliki uticaj kako na kreiranje obrazovnih politika (npr. praćenje stanja na osnovu ishoda obrazovanja, promene u kurikulumima, kreiranje nacionalnih testiranja po uzoru na PISA zadatke, promene u nastavnom procesu itd.), tako i na istraživanja u oblasti obrazovanja, posebno

kad je reč o faktorima povezanim sa učeničkim postignućima. Takođe, PISA nalazi se na nacionalnom i međunarodnom nivou koriste kao izvor podataka o važnim indikatorima putem kojih se procenjuje i prati kvalitet i pravednost obrazovanja (Baucal, 2012).

S druge strane, navodi se da je ovo upravo primer ‘meke moći’, tj. uticaja na upravljanje obrazovnim sistemima i na obrazovnu politiku kroz ‘moć brojeva’ i ‘moć komparacije’ (Popović, 2014: 131). Oslanjajući na brojeve i statistiku ne znači da je reč o transparentnoj i objektivnoj istini, već se ključne pretpostavke i odluke o onome što se meri i načinu na koji se to radi donose iza zatvorenih vrata (Lingard & Sellar, 2016; Popkewitz, 2011). Kako Popović (2014:134) ističe, „PISA dijaagnostifikuje, ali i kreira, ona istražuje, ali nosi i kulturološki diktat; ona pri tome samouvereno redefiniše osnovne koncepte – kako se shvata učenik, učenje, znanje, kurikulum...“. U svakom slučaju, u retko kojoj zemlji su nalazi ovog istraživanja ostali bez odjeka, bilo da se radilo o odricanju vrednosti ili glorifikaciji ove studije, dok su u nekima od njih izazvali velike turbulencije i uticali na pokretanje obuhvatnih reformskih procesa, kao što je bio slučaj u Nemačkoj.

*Organizacija Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu* (UNESCO) osnovana je 1945. godine s ciljem da doprinese miru i sigurnosti kroz podržavanje saradnje među narodima putem obrazovanja, nauke i kulture. UNESCO, sa sedištem u Parizu, ima 193 zemlje članice i 11 pridruženih članica, kao i preko 50 kancelarija širom sveta. Misija UNESCO-a je doprinos izgradnji mira, smanjenju siromaštva, održivom razvoju i interkulturalnom dijalogu kroz obrazovanje, nauku, kulturu, komunikaciju i informisanje (UNESCO, n.d.). Humanistički ciljevi UNESCO-a i želja da se društva grade na univerzalnom poštovanju pravde, vladavine prava i osnovnih sloboda, bez diskriminacije, čine temelj vrednosti za koje se zalaže UNESCO. Jedan od najpoznatijih dokumenata ove organizacije je Opšta deklaracija o ljudskim pravima (UNESCO, n.d., a).

UNESCO je dugo uspevao da ostane na pozicijama socijaldemokratske tradicije i da pruža otpor neoliberalnim pritiscima, za šta je dokaz i Delorov izveštaj *Učenje: skrivena riznica*, koji na holistički način i sa humanističkih pozicija gleda na obrazovanje, koje treba da počiva

na četiri glavna stuba: učenje da se zna, učenje za rad, učenje da se živi zajedno i učenje da se bude (Popović, 2014). Izveštaj naglašava važnost učenja tokom čitavog života i poziva vlade da podrže obrazovanje kao javno dobro i da ga ne prepuste zakonima tržišta.

Značajan program UNESCO-a je i *Dakarski okvir za akciju – Obrazovanje za sve* iz 2000. godine, kojim se definiše obuhvatna politika razvoja obrazovanja, nude smernice za delovanje, kao i mehanizmi za praćenje rezultata (UNESCO, 2000). Ciljevi se, između ostalog, odnose na širenje i unapređivanje predškolskog vaspitanja, univerzalan obuhvat osnovnim obrazovanjem, iskorenjivanje rodni razlika u obrazovanju i poboljšanje kvaliteta obrazovanja.

U *Inčonskoj Deklaraciji Obrazovanje 2030*, usvojenoj 2015. godine, potvrđena je posvećenost humanističkoj viziji obrazovanja i razvoja, zasnovana na ljudskim pravima i dostojanstvu, socijalnoj pravdi, inkluziji, kulturnoj, jezičkoj i etničkoj različitosti i zajedničkoj odgovornosti (UNESCO, n.d., b).

Značaj i potreba za reafirmacijom humanističkih vrednosti istaknuta je i u dokumentu *Promišljanje obrazovanja: ka zajedničkom globalnom dobru?* (UNESCO, 2015), u kome se navodi da dominantne utilitarističke koncepcije obrazovanja treba da imaju u vidu drugačije načine razumevanja ljudskog blagostanja i da se usredotoče na značaj obrazovanja kao zajedničkog dobra. Ovaj dokument predstavlja humanističku viziju zasnovanu na sledećim postavkama (*Ibid*: 37):

- Reafirmišu se etički principi kao temelj pristupa obrazovanju;
- Učenje treba da bude fleksibilno i transformativno, a obrazovanje treba da uključi razvoj kritičkog mišljenja i nezavisnog prosuđivanja, kao i spremnost na dijalog;
- Podrazumeva se inkluzivnost;
- Obrazovanje ne sme da ima samo utilitarnu svrhu u ekonomskom razvoju, iako je ekonomska funkcija važna; ono nije samo sticanje veština, već je reč i o vrednostima poštovanja ljudi i ljudskog dostojanstva neophodnog za društvenu harmoniju u raznolikom svetu.

Delovanje UNESCO-a ima inspirativni prizvuk i ohrabruje kao vizija. Međutim, mnogi stručnjaci smatraju da ova organizacija nudi idealističku sliku stvarnosti i da ciljevi i prioritete izraženi u njenim deklaracijama i drugim dokumentima izgledaju kao sadržaj koji je ‘dugačak na retorici, a kratak na analizi i strategiji’ (Sodien, prema Bodroški Spariosu, 2010).

Ostaje da se, na kraju, pomene i *Agenda 2030* Ujedinjenih nacija o održivom razvoju. U ovom dokumentu se jedan od 17 nabrojanih ciljeva odnosi na obrazovanje. U njemu se insistira da treba osigurati inkluzivno i pravedno kvalitetno obrazovanje i promovirati mogućnost celoživotnog obrazovanja za sve. Ako se pogledaju konkretni ciljevi, način praćenja i indikatori, može se zapaziti da je za potrebe evaluacije predviđena isključivo kvantitativna vrsta podataka. Na osnovu takvog pristupa ocenjivanju rezultata obrazovnog procesa, Schwandt (prema Popović, 2019: 9) uočava dva važna elementa:

- verovanje da su kvantitativni pristup i egzaktno merenje napredovanja ključni za implementaciju, i
- opasnost da će samo ono što je merljivo, biti strateški i finansijski podržano.

Popović (2019: 10) ocenjuje postojeću situaciju sledećim rečima: „Ovaj striktni empirizam ostvaruje svoj uticaj na nacionalne politike obrazovanja na različite načine, najčešće ne direktno, preko UN i njegovih Instituta, već preko drugih aktera, kao što je npr. OECD. Zapravo, može se reći i da UN danas formira i menja svoju politiku pod uticajem OECD-a, Svetske banke, Međunarodne organizacije rada (ILO) i sl.“

Da zaključimo, globalni tokovi u obrazovanju danas su u velikoj meri oblikovani delovanjem međunarodnih organizacija. Kad je reč o Svetskoj banci i OECD-u, nema sumnje da su ove organizacije doprinele sagledavanju obrazovanja iz ekonomske perspektive i tretiranju osoba koje se obrazuju kao ljudskih resursa u svetu globalne ekonomije. UNESCO se drži humanističke orijentacije, ali i tu ima naznaka određenih promena. Na nacionalnom nivou, od kreatora politika se očekuje da usmeravaju reformske procese u određenom prav-

cu – onom koji se podržava na globalnom nivou. Ipak, spoljašnji pritisak ka reformisanju obrazovanja na tim osnovama nije isti u slučaju razvijenih i nerazvijenih zemalja. Međunarodne organizacije putem svojih programa imaju realni uticaj naročito na obrazovnu politiku zemalja u razvoju.





---

---

# **TRANSFER OBRAZOVNIH POLITIKA**

---

---



---

---

## **Transfer obrazovnih politika: značenje i značaj**

Mnogi autori zapažaju da su reforme koje se sprovode širom sveta sve sličnije, bez obzira o kom nivou ili aspektu obrazovanja je reč. Na primer, finansiranje po glavi učenika, osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju, celoživotno učenje ili učenik kao aktivni subjekt u procesu učenja su zajednički ciljevi reformi u zemljama koje se međusobno veoma razlikuju u pogledu socijalnog, političkog i ekonomskog razvoja. Globalizacija je stvorila pritisak na kreatore politika da harmonizuju, tj. usklade svoj sistem obrazovanja sa drugim sistemima iz istog regiona u jedinstven 'obrazovni prostor'. Neki autori ističu da je proces globalizacije obrazovanja, koji implicitno podržava deteritorizaciju i dekontekstualizaciju reformi obrazovanja, doveo u pitanje dosadašnje shvatanje obrazovanja kao fenomena koji je specifičan za dati kulturni kontekst i njime je određen (Steiner-Khamsi, 2012: 4).

U literaturi se nailazi na različita terminološka rešenja koja se odnose na proces kretanja, širenja ili prenošenja obrazovnih politika iz jedne sredine u drugu. Među njima su: transfer politika (*policy transfer*), preuzimanje politika (*policy borrowing and lending*), privlačenje politika (*policy attraction*), učenje politika (*policy learning*), difuzija politika (*policy diffusion*), konvergencija politika (*policy convergence*) itd. Treba napomenuti da se prethodno pomenuti termini nekad koriste sinonimno ili paralelno, kao i da njihova upotreba zavisi od preferencija samih autora. Iako se u suštini odnose na sličnu stvar, ipak postoje i određene razlike zbog kojih se neki autori opredeljuju za jedan ili drugi termin kako bi bolje opisali suštinu tog procesa (Portnoi, 2016).

Transfer politika je termin koji ima vrlo široko značenje, a upotrebljavaju ga autori koji pripadaju različitim naučnim disciplinama. Ovaj termin se najčešće koristi kako bi se označili procesi kojim (obrazovne) politike ‘putuju’ iz jedne zemlje u drugu, bez obzira na to da li su dobrovoljno preuzete ili nametnute (Cairney, prema Portnoi, 2016).

Dve ključne forme odvijanja transfera obrazovnih politika su *policy borrowing* i *policy lending*. U oba slučaja reč je o preuzimanju tuđih politika (rešenja), pa se u literaturi ovi termini često koriste zajedno, kroz sintagmu *educational policy borrowing and lending*. Međutim, između ova dva oblika ipak postoji fina razlika. S obzirom na to da je sa lingvističke (mada ne i suštinske) tačke gledišta teško na našem jeziku napraviti razliku među ovim oblicima, jer obe engleske imenice – *borrowing* i *lending* – označavaju pozajmljivanje, opredelili smo se da *policy borrowing* prevodimo kao „pozajmljivanje“ politika, a *policy lending* kao „ustupanje“ politika, dok ćemo za navedenu objedinjenu sintagmu koristiti termin preuzimanje politika.

Značenje koje se pripisuje prvom terminu (*policy borrowing*) ukazuje na to da prosvetne vlasti same traže odgovarajući model ili rešenje koje će preuzeti i prilagođavaju ga datom kontekstu, a drugi termin (*policy lending*) implikuje da međunarodni akteri ili vlade pojedinih zemalja nude ili „obezbeđuju“ određena reformska rešenja ili intervencije nekoj drugoj zemlji, koja za njima, bar inicijalno, nije iskazivala potrebu. Razlike su prikazane u tabeli 7.

Tabela 7. Razlika između pozajmljivanja (*borrowing*) i ustupanja (*lending*) obrazovne politike

Oblik transfera	Inicijator
Pozajmljivanje ( <i>Borrowing</i> )	Prosvetne vlasti neke zemlje same spontano preuzimaju i prilagođavaju tuđa rešenja
Ustupanje ( <i>Lending</i> )	Međunarodni akteri i/ili druge zemlje manje-više suptilno nameću rešenja

Dakle, u slučaju pozajmljivanja (*borrowing*), inicijativa za preuzimanje tuđeg rešenja je na zemlji koja želi da uvede promene. Ustupanje

(*lending*) dolazi do izražaja kada, recimo, neki obrazovni sistem postane popularan usled rezultata koje ostvaruje (uglavnom na međunarodnim merenjima) i tako implicitno „ustupa“ svoja rešenja, koja za druge postaju primer ili model koji počinju da slede. Jedan od primera predstavlja nemački sistem dualnog obrazovanja. Tada međunarodni činioци traže ili zemlje u kojima je nastao popularni model preporučuju da se prihvati određeni pravac reforme, uslovljavajući dodeljivanje finansijskih sredstava (donacija, kredita i sl.) prihvatanjem „saveta“. Tako reforma obrazovanja direktno postaje prinudan čin (*Ibid*).

Prethodno rečeno bi moglo bi da se opiše i terminima „uvoz“, odnosno „izvoz“ određenih politika. Komparativisti obrazovanja ovim terminima obuhvataju ceo niz pitanja vezanih za to kako kreatori politika koriste tuđa rešenja u svim fazama procesa stvaranja i sprovođenja obrazovnih politika (Phillips & Ochs, 2003).

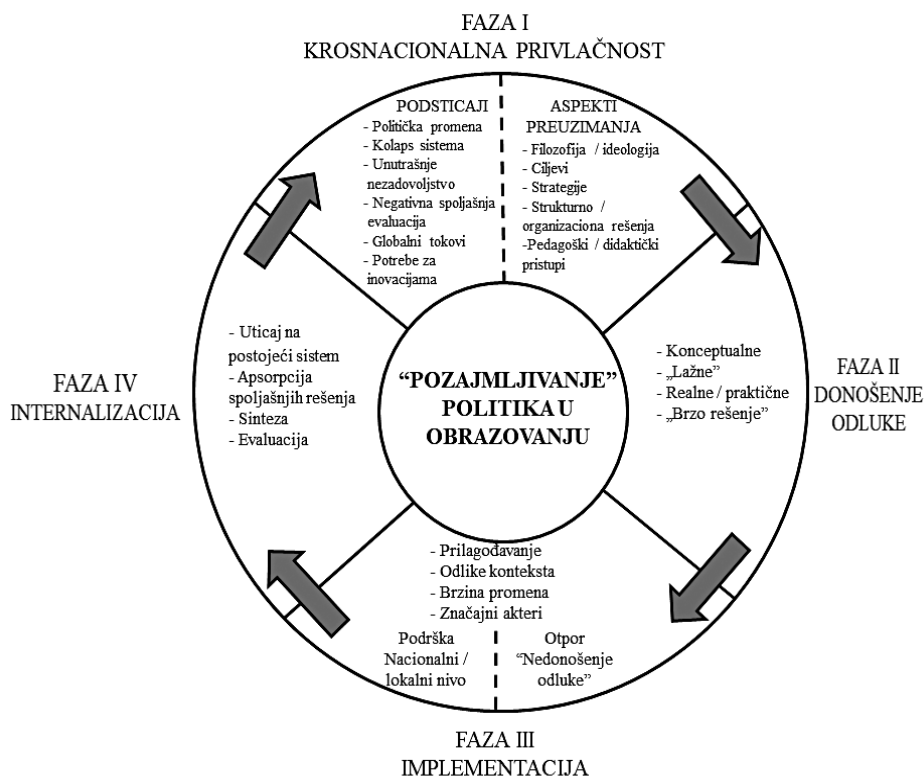
Privlačenje politika (*policy attraction*) se nekad koristi naizmenično sa terminom pozajmljivanje politika (*policy borrowing*), ali se ono u suštini odnosi prevashodno na jednu od početnih faza u ostvarivanju procesa transfera politika (videti ispod model Phillipsa i Ochsa) – onu u kojoj prosvetne vlasti neke zemlje postaju zainteresovane za rešenja koja postoje u drugoj sredini i teže da ih primene kod sebe (Portnoi, 2016). Navedeno terminološko rešenje se danas ređe sreće u stručnoj literaturi.

Difuzija politika se odnosi na širenje sličnih ili istih politika među različitim zemljama širom sveta. Ovaj termin obično upotrebljavaju autori (među koje spadaju zagovornici teorije svetske kulture) koji zastupaju stanovište da se globalne politike prenose i bivaju primenjene u različitim delovima sveta, pri čemu se ne obraća mnogo pažnje na ulogu i reakcije različitih aktera uključenih u taj proces (*Ibid*). Kontinuiranom difuzijom politika dolazi do spajanja, tj. konvergencije politika, što znači da se u nizu zemalja uspostavljaju slične politike, odnosno da se povećava sličnost među elementima neke politike. Na primer, može se govoriti o konvergenciji politika u domenu ljudskih prava, klimatskih promena ili celoživotnog učenja (Popović, 2014).

Razmatrajući „politiku pozajmljivanja“ (*policy borrowing*), Phillips i Ochs su izdvojili i opisali četiri faze kroz koje prolazi proces preuzima-

nja tuđih rešenja, odnosno transfera obrazovnih politika (Phillips & Ochs, 2003; 2004; Phillips, 2004). Faze su sledeće: krosnacionalna privlačnost (impuls za promene), donošenje odluke, primena, internalizacija.

Slika 2. Faze pozajmljivanja tuđih rešenja



Izvor: Phillips & Ochs, 2003: 452

Prva faza se odnosi na faktore koji čine pokretače, tj. impulse za obrazovne promene, a koji mogu uključivati:

- ozbiljne društvene promene, kao što su promene društvenog uređenja ili oružani sukobi;
- političke promene u zemlji, na primer, nakon izbora;
- političke zahteve, kao što je potreba za usklađivanjem sa globalnim trendovima i normama;
- nezadovoljavajuću poziciju na međunarodnim evaluativnim ispitivanjima, kao što su ispitivanja učeničkih postignuća ili rangiranje univerziteta;

- nezadovoljstvo različitih aktera unutar obrazovnog sistema koji traže promene;
- potrebu za inovacijama u obrazovanju itd.

Ono što prosvetne vlasti “pozajmljuju” ili preuzimaju od drugih obuhvata različite elemente:

- filozofiju obrazovanja ili vrednosna opredeljenja (npr. obezbeđivanje jednakih šansi u obrazovanju za sve);
- ciljeve koje treba ostvariti kao rezultat reformskih procesa (npr. povećanje pristupa visokom obrazovanju);
- strategije ostvarivanja ciljeva (npr. dodatno finansiranje ili obuka nastavnika);
- način na koji funkcionišu različiti aspekti sistema (npr. finansiranje, ljudski resursi, upravljanje i sl.);
- pedagoška i didaktičko-metodička rešenja koja se tiču obrazovnog procesa (npr. strategije nastave i učenja).

Sledeća faza se odnosi na pristup koji prosvetne vlasti imaju prema reformi obrazovanja i odlukama koje tim povodom donose. U ovoj fazi prosvetne vlasti i drugi relevantni akteri preduzimaju niz mera kako bi se započelo sa reformom. Odluke, podstaknute tuđim pozitivnim iskustvom, mogu da budu prevashodno konceptualnog, teorijskog karaktera, tj. da obuhvataju određivanje opštih ciljeva, prioriteta ili namera u pogledu promena koje će se sprovesti. Dalje, one mogu da budu realistične, tj. praktične i tada su pažljivo planirane i osmišljene, posebno u pogledu mogućnosti njihove realizacije. Polaznu osnovu čine rešenja koja veoma dobro funkcionišu u drugoj sredini, ali za koja se smatra da nisu u velikoj meri zavisna od datog konteksta, te mogu biti uspešno primenjena i na drugom mestu. Nekad je reč o ‘lažnim’ inicijativama, u smislu da prosvetne vlasti najavljuju promene za koje znaju da imaju male šanse da budu sprovedene. Konačno, nekad se radi o tzv. ‘brzom rešenju’, koje podrazumeva primenu tuđih ideja u situaciji kada postoji potreba da se što pre menja postojeće stanje. Često nastaje kao odgovor na predloge međunarodnih aktera u pogledu mera koje treba preduzeti, ali koje u suštini ne odgovaraju lokalnom kontekstu. Ovo poslednje se



smatra i jednom od najopasnijih odluka, a bile su prisutne, recimo, u istočnoevropskim zemljama nakon političkih promena devedesetih godina (Phillips & Ochs, 2003).

U trećoj fazi dolazi do primene određenih reformskih rešenja, što podrazumeva prilagođavanje tuđeg modela sopstvenom kontekstu. Koliko će uvedene promene biti uspešne zavisi od brojnih faktora. Na primer, važno je da li postoji pozitivan stav prema reformskim naporima ili pak otpor onih koji učestvuju u realizaciji tog procesa, bilo da je reč o strukturama birokratsko-administrativnog aparata, bilo o samim praktičarima.

Poslednja faza, nazvana “internalizacija”, podrazumeva da su data reformska rešenja već inkorporirana u postojeći sistem obrazovanja i da mogu da se prate efekti njihove primene. Tu je ključno pitanje kako se spolja podstaknute reforme primenjuju lokalno. Neki autori naglašavaju da preuzimanje tuđih rešenja ne znači nikad potpuno kopiranje, jer uvek dolazi do lokalnog prilagođavanja, modifikacije, ali i do otpora prema rešenjima koja dolaze spolja (Schweisfurth & Elliott, 2019; Steiner-Khamsi, 2004).

Preuzimanje tuđih rešenja u oblasti obrazovne politike može biti u manjoj ili većoj meri dobrovoljno, odnosno nametnuto (Verger, 2014). Naime, nekad države samoinicijativno traže reformska rešenja koja postoje u drugim sredinama s namerom da iskoriste ona koja im najviše odgovaraju, bilo da bi unapredili kvalitet obrazovanja, bilo da bi pratili globalne trendove u obrazovanju (kao što je na primer usvajanje pristupa zasnovanog na kompetencijama). S druge strane, proces transfera obrazovnih politika se odvija i tako što globalni akteri u obrazovanju, kao što su međunarodne organizacije, daju preporuke nacionalnim prosvetnim vlastima o rešenjima koja bi trebalo primeniti (Portnoi, 2016; Silova; 2012, prema Spasenović, 2019).

U situacijama kada međunarodne organizacije obezbeđuju finansijska sredstva za sprovođenje reformskih procesa u nekoj zemlji, prihvatanje određenih rešenja obično nije rezultat autentičnih potreba, već često čini uslov za dobijanje finansijske pomoći. Takođe, zemlje koje su potpisnice određenih međunarodnih konvencija ili ugovora obavezne su da razvijaju politike koje su usmerene na ostvarivanje datih ci-

ljeva (na primer, u slučaju UNESCO-vog programa *Obrazovanje za sve* morale bi da formulišu politike kojima se obezbeđuje univerzalno osnovno obrazovanje) (Portnoi, 2016).

Oslanjanje na iskustva drugih i prenošenje ideja i rešenja iz jednog konteksta u drugi dugo vremena su bili usmereni na sagledavanje odnosa koji se uspostavlja između nacionalnih država. Međutim, pod uticajem globalizacijskih procesa, pitanje transfera obrazovnih politika je postalo znatno kompleksnije (Beech, 2009). Broj aktera uključenih u širenje obrazovnih politika je veći, a odnosi koji se razvijaju su složeniji. Dolowitz i Marsh (2000) izdvojili su sledeće grupe aktera koji su relevantni u procesu transfera obrazovnih politika: izabrani predstavnici vlasti, političke partije, državni službenici (birokratske strukture), interesne grupe, oni koji se bave analizom obrazovnih politika, transnacionalne korporacije, analitički centri (*think tanks*), nadnacionalne vladine, kao i nevladine organizacije i konsultanti.

Reformska rešenja potekla u jednoj sredini prenose se u drugu, zatim nastavljaju da se šire dalje, da bi na kraju neka od njih postala globalna. Čak i kada prosvetne vlasti ne pokazuju eksplicitne napore da bilo šta menjaju u oblasti obrazovanja u svojoj sredini, teško je ostati izolovan od globalnih tokova i trendova u obrazovanju, koji neminovno utiču na obrazovnu politiku svake zemlje, posebno u uslovima integracijskih procesa i ekonomske kompetitivnosti.

Razmatrajući mehanizme putem kojih međunarodne organizacije utiču na obrazovnu politiku nacionalnih država na različitim nivoima odlučivanja, Dale je izdvojio kao najznačajnije sledeće vidove (prema: Verger, Novelli & Altinyelken, 2012; Mundy *et al.*, 2016):

- Nametanje – međunarodne organizacije, kao i uticajne države, nameću svoju obrazovnu politiku drugim državama (uglavnom manje razvijenim i finansijski zavisnim), uslovljavljavajući ih u pogledu dobijanja zajmova, otpisivanja dugova i sl.
- Harmonizacija – države same prihvataju da imaju zajedničku obrazovnu politiku u nekom domenu. Primer je uspostavljanje zajedničkog prostora visokog obrazovanja u okviru Bolonjskog procesa.

- Diseminacija – međunarodni akteri podstiču i utiču na zemlje da usvoje određene politike putem, recimo, ukazivanja na primere dobre prakse, izveštaje o obrazovanju u datoj zemlji, tehničke pomoći koju pružaju i sl.
- Standardizacija – međunarodni akteri definišu i promovišu prihvatanje niza principa i standarda koje treba ostvariti (na primer, međunarodna ispitivanja obrazovnih postignuća dovela su do promena u kurikulumima mnogih zemalja).
- Međuzavisnost – zemlje postižu dogovor da deluju u pravcu postizanja zajedničkih ciljeva kako bi se rešavali problemi koji zahtevaju međunarodnu saradnju (na primer, u oblasti klimatskih promena ili inicijativa *Obrazovanje za sve*).

Difuzija obrazovnih politika se često poredi sa širenjem epidemije. Gita Steiner-Khamsi, uticajna autorka sa Kolumbija univerziteta u SAD, objašnjava da se u okviru epidemiološkog modela difuzije politika prati odvijanje deterritorijalizacije reformskog procesa, te se, shodno tome, izdvaja rana faza, faza eksplozije i faza sagorevanja (Steiner-Khamsi, 2016: 159).

U početnim fazama samo je jedan manji broj obrazovnih sistema ‘inficiran’ određenom reformom. Kreatori obrazovnih politika jasno ukazuju na čija iskustva se oslanjaju i koga, zapravo, oponašaju. U sledećoj fazi broj zemalja koje prihvataju dato reformsko rešenje se drastično povećava, pri čemu se sad već gubi trag onima od kojih je sve počelo, što olakšava širenje dekontekstualizovane i deterritorijalizovane verzije reforme. U toj fazi (fazi eksplozije) dolazi obično samo do usvajanja odgovarajuće retorike, što bi se moglo nazvati simboličkim politikama. Ono što motiviše prosvetne vlasti jeste želja da ne zaostaju, tj. da idu u korak sa „naprednim“ svetom. Tako dolazi do globalnog širenja određene politike, a kad epidemija prestane, onda zemlje počinju selektivno da primenjuju datu politiku, tj. usvajaju neke delove ili aspekte reforme, dok druge ne preuzimaju i ne sprovode.

Što neko reformsko rešenje koje dolazi spolja ima duži staž i što je veći broj zemalja koji ga je prihvatio, to je veća šansa da će se ono širiti i dalje (*Ibid*: 160). Određena politika na taj način postaje primer

dobre prakse i na kraju dostiže status ‘međunarodnog standarda’. Takođe, svako sledeće prihvatanje ‘putujuće politike’ doprinosi njenoj deterritorijalizaciji, kada ona postaje i svačija i ničija. To pogoduje njenom prihvatanju od strane donosilaca odluka u obrazovanju i različitim interesnih grupa, jer se opaža kao internacionalna i u tom smislu kao relativno neutralna.

Međutim, neki autori smatraju da do transfera reformskih rešenja ne dolazi nužno iz racionalnih razloga, već iz političkih ili ekonomskih, što znači da se ne preuzimaju određene politike zato što predstavljaju ‘dobru praksu’ (Steiner-Khamsi, 2012), već zato da bi se ostvarili neki drugi interesi. Stoga je važno sagledati lokalni kontekst, jer se samo tako može razumeti zašto se preuzimaju neka reformska rešenja, koji problemi njima pokušavaju da se reše i koji akteri pružaju podršku reformi. Takođe, nekad se dešava da oslanjanje na tuđe politike ne dovodi do bilo kakvih promena u obrazovnoj praksi. Međutim, to ne znači da nije došlo do transfera politika, kako navode neki autori. Ono što se preuzima nije konkretno reformsko rešenje, već je to određena *policy* retorika (Silova, 2009).

U svakom slučaju, širenje globalnih politika nužno podrazumeva njihovu transformaciju. Šta se dešava sa globalnim politikama prilikom njihovog transfera, sažeto je opisano frazom: „kako se kreću, tako se preobražavaju“ (Cowen, 2009: 315). Cowen (2009a) zato smatra da je neophodno imati u vidu odnose između tri međusobno povezana procesa: transfera, prevođenja i transformacije obrazovnih politika. Transfer se odnosi na prenošenje ideja ili rešenja u okviru nadnacionalnog, transnacionalnog ili internacionalnog prostora; prevođenje podrazumeva ‘preoblikovanje’ organizacije i načina funkcionisanja obrazovnih institucija ili reinterpretaciju ideja ili koncepata koji se usvajaju; transformacija označava izmene, tj. ‘metamorfozu’ inicijalnih rešenja do kojih dolazi usled delovanja kontekstualnih faktora. Proces transformacije odgovara onome što neki autori nazivaju internalizacijom ili domestikacijom obrazovne politike (Steiner-Khamsi, 2014).

Takođe, treba pomenuti da zemlje koje „izvoze“ ideje, rešenja i usluge u oblasti obrazovanja ne samo da na taj način šire svoj uticaj, već

ostvaruju i solidnu finansijsku dobit, jer se radi o aktivnostima koje su ekonomski prilično isplative. Recimo, pokazalo se da je „izvoz“ ideja i usluga u domenu obrazovanja i obuke sa Novog Zelanda u Aziju proizveo veću ekonomsku dobit za Novi Zeland od one koju ova zemlja ima od izvoza vina. Tu najviše profitiraju konsultantske firme, izdavači udžbenika, obrazovne institucije koje naplaćuju školarinu i sl. (Steiner-Khamsi, 2004).

Kao što se do sada moglo videti, različiti su stavovi o tome da li je dobro što sve intenzivnije dolazi do difuzije obrazovnih politika ili to treba da nas zabrinjava (Steiner-Khamsi, 2012: 3). S jedne strane su autori koji podržavaju i hvale konvergenciju, tj. stapanje obrazovnih politika. Oni smatraju da reformska rešenja koja „putuju“ iz jedne sredine u drugu zapravo predstavljaju ‘dobru praksu’ ili ‘međunarodne standarde’ koji se uspešno šire i prenose u druge zemlje. Planiranje politika je po njima racionalan poduhvat, a transfer politika je dokaz da se uči od drugih.

S druge strane su autori koji imaju kritički odnos prema difuziji obrazovnih politika i stvaranju nekog ‘međunarodnog modela obrazovanja’. Smatra se da međunarodne (multilateralne i nevladine) organizacije tu imaju važnu ulogu – ne samo da prate i analiziraju stanje u obrazovanju, postavljaju prioritete i smernice, nego i nameću drugima svoje ideje i rešenja, često uslovljavanjem obezbeđivanja finansijske pomoći.

### **Transfer obrazovnih politika iz komparativne perspektive**

Pitanja vezana za uticaj globalizacije na obrazovanje i za širenje globalnih politika i praksi obrazovanja među brojnim zemljama podstakla su potrebu za proučavanjem školskih sistema iz komparativne perspektive. Doduše, komparativisti obrazovanja su se još od nastanka ove naučne i akademske discipline, s početka XX veka, bavili pitanjem preuzimanja tuđih rešenja u oblasti obrazovanja. Kako ističe Steiner-Khamsi (2004: 201), bilo da se bavimo pitanjem šta možemo da nauči-

mo proučavajući strane školske sisteme (što je upitao Sadler pre više od sto godina) ili se usmerimo na teme kojima su zaokupljeni savremenici, kao što je, na primer, da li nacionalni obrazovni sistemi postaju sve sličniji usled preuzimanja tuđih rešenja – sva ta različita pitanja koja se tiču transfera obrazovnih politika i praksi su u suštini komparativnog karaktera.

Interesovanje za obrazovnu politiku i praksu u drugim sredinama nije pojava koja je karakteristična samo za savremeno doba. I tokom XIX veka postojala je praksa da učitelji, pedagozi i vladini službenici, po nalogu prosvetnih vlasti, putuju u druge zemlje kako bi prikupili informacije i podneli izveštaje o tome kako je organizovano školovanje dece u drugim sredinama (Spasenović, 2013). Recimo, izveštaj o stanju u obrazovanju koji je Kuzen, budući ministar prosvete Francuske, podneo nakon što je posetio Prusku, poslužio je kao osnova za reformu osnovne škole u Francuskoj.

I Horas Man, sekretar Odbora za obrazovanje države Masačusets (SAD), posetio je više evropskih zemalja (Prusku, Francusku i Englesku) s namerom da se upozna s dobrim rešenjima u obrazovanju u drugim zemljama i da vidi šta se od toga može primeniti u SAD. Ruski pedagog Ušinski je takođe više godina proveo putujući po različitim zemljama, a u svojim radovima, u kojima je komparirao odlike obrazovanja u Nemačkoj, Engleskoj, Francuskoj i Americi, iznosio je stav da se tuđa rešenja ne mogu mehanički prenositi, ali da uvidi u iskustva drugih zemalja mogu da pomognu u rešavanju mnogih problema u obrazovanju. Englez Arnold je, takođe, bio pristalica oslanjanja na tuđa rešenja, a njegovo proučavanje obrazovanja u Francuskoj, Prusiji i Holandiji i ukazivanje na slabosti u obrazovanju u svojoj zemlji, odrazilo se na donošenje Zakona o obrazovanju u Engleskoj i Velsu 1870. godine.

U osnovi takvih poseta bili su pragmatični razlozi – da se sagledaju iskustva drugih i da se od njih preuzme ono što se smatralo naprednijim rešenjem (Green, 2003, prema Spasenović, 2013), odnosno, kako bismo danas rekli, da se oslonimo na ono što predstavlja primer dobre prakse. Međutim, ubrzo su usledila oštra upozorenja da se tuđa

iskustva ne mogu prenositi nekritički i da obrazovnu politiku i praksu oblikuje kontekst u kome deluju. Sadler, koji je bio među najglasnijima, ukazivao je još početkom prošlog veka da prilikom proučavanja stranih sistema obrazovanja ne treba da zaboravimo da je za razumevanje obrazovanja čak važnije ono što se dešava van škole, nego unutar nje, kao i da je „nacionalni sistem obrazovanja živa stvar ...“ (Crossley & Watson, 2003).

I komparativisti u narednim periodima su isticali da je potrebno analizirati širi društveni kontekst da bi se razumeo obrazovni sistem, odnosno da treba sagledati „snage“ (Kendel), faktore (Hans), nacionalni karakter (Malinson), ‘kulturnu filozofiju’ (King), koji su uticali na oblikovanje obrazovnog sistema (Crossley & Watson, prema Spasenović, 2013). Ipak, Sadlerovo upozorenje o tome da ne možemo da šetamo među obrazovnim sistemima, kao dete koje šeta kroz vrt i bere cvetove sa jednog, a listove sa drugog grma, pa da onda očekujemo da ćemo, ako u svojoj kući zasadimo ono što smo sakupili, imati živu biljku, ostalo je kao jedna od najčešće citiranih izjava u oblasti komparativne pedagogije, koja ni do dan danas nije u potpunosti uvažena (Beech, 2009).

Iako se usmerenost na učenje iz iskustva drugih oduvek smatralo jednom od ključnih odlika komparativnih studija, većina autora je dosledno naglašavala da svrha komparacije ne sme da se svede na prenošenje ili transponovanje reformskih rešenja iz jedne sredine u drugu. S druge strane, ne može se sporiti da je pragmatična, aplikativna funkcija komparativnih studija isticana kao značajna. Komparativna istraživanja mogu da pomognu u predviđanju posledica određene obrazovne politike i da na taj način koriste donosiocima odluka u obrazovanju (Mattheou, 2009).

Razmatrajući funkciju i značaj komparativnih studija, Phillips je istakao da one:

- (a) nude merila (standarde) u odnosu na koje procenjujemo uspešnost funkcionisanja obrazovnih sistema;
- (b) obezbeđuju informacije deskriptivnog i eksplanatornog karaktera koje nam omogućavaju da sagledamo raznovrsna rešenja u veoma različitim kontekstima;

- (c) pomažu da sagledamo alternativna rešenja u odnosu na ona koja imamo u sopstvenom sistemu;
- (d) ukazuju na moguće posledice određenih pravaca delovanja sagledavanjem iskustava drugih zemalja;
- (e) imaju veoma važnu instruktivnu i podržavajuću ulogu u procesu planiranja obrazovnih reformi u slučajevima kada je korisno da se sagledaju iskustva drugih;
- (f) doprinose jačanju saradnje i zajedničkog razumevanja između nacija sagledavanjem kulturoloških sličnosti i različitosti i njihovim tumačenjem (Phillips, prema Spasenović, 2013).

Danas, u eri globalizacije, naročito pod uticajem međunarodnih ispitivanja učeničkih postignuća, intenzivirano je interesovanje za obrazovnu politiku i praksu drugih zemalja i za preuzimanje koncepata, modela ili rešenja koji su se u tim sredinama pokazali kao uspešni. Tako je korišćenje tuđih rešenja u obrazovnoj politici ostalo važno, a, moglo bi se reći, i postalo još važnije u proučavanju obrazovanja iz komparativne perspektive. U tom smislu, aplikativna funkcija komparativnih istraživanja nije izgubila na značaju, čak je postala izraženija.

Kad je reč o transferu obrazovnih politika, odnosno preuzimanju tuđih obrazovnih politika, istraživanja se, kao što je ranije već pomenu- to, kreću u dva smera (Steiner-Khamsi, 2014: 154; 2016: 382; Silova, 2012). Prva grupa istraživanja (za koju je, prema Steiner-Khamsi, karakterističan normativni pristup) okrenuta je sagledavanju odlika uspešnih školskih sistema i identifikovanju primera 'dobre prakse' koje bi ostali trebalo da prihvate i primene. Studije tipa onih koje se realizuju u okviru, recimo, OECD-a, Svetske banke ili Međunarodnog udruženja za evaluaciju obrazovnih postignuća (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, skraćeno IEA) uglavnom su usmerene ka sagledavanju toga 'šta dobro funkcioniše' ili 'šta ne funkcioniše' u obrazovanju, odnosno cilj im je da pruže odgovore na pitanja kao što su: koje je optimalno rešenje za obrazovanje nastavnika; koje su optimalne zarade nastavnika; koja je optimalna veličina odeljenja; koji je optimalan odnos između javnog i privatnog ulaganja u obrazovanje, itd. (Steiner-Khamsi, 2016).



Međunarodne organizacije snažno podržavaju, ali i promovišu ideje vezane za učenje od drugih i oslanjanje na “primere dobre prakse” (Spasenović, 2019). Tako, na primer, OECD redovno analizira podatke o obrazovanju iz komparativne perspektive, kritički procenjuje mere obrazovnih politika i daje preporuke vezane za dalje pravce unapređivanja obrazovanja kako na globalnom, tako i na nacionalnom nivou. Kako naglašavaju sami nosioci politike OECD, namera im je da pomognu državama da uče jedne od drugih i da se prilikom sprovođenja reformi opredele za korake i mere koje su se već pokazale uspešnim, a koje je moguće prilagoditi potrebama i kontekstu određene zemlje. Na njihovo opredeljenje da deluju na kreiranje obrazovnih politika ukazuju i naslovi publikacija koje objavljuju: *Pravednost, izvrsnost i inkluzivnost: lekcije iz oblasti obrazovne politike iz celog sveta* (OECD, 2014), *Preporuke za obrazovnu politiku u Grčkoj* (2011) ili *Lekcije sa PISA ispitivanja za Koreju* (OECD, 2014b).

Drugi pravac istraživanja je okrenut analizi globalnih obrazovnih politika i njihovog širenja i preuzimanja. Kako nastaju globalne obrazovne politike, kako i zašto dolazi do transnacionalne difuzije obrazovnih politika, šta se dešava sa globalnim procesima u lokalnom kontekstu – neka su od uobičajenih pitanja na koja se traže odgovori. U razmatranju pitanja kako se globalne politike prilagođavaju, menjaju ili transformišu u lokalnom kontekstu, tj. u sagledavanju odnosa između globalnih i lokalnih procesa, primetne su razlike među autorima. Steiner-Khamsi (2014) izdvaja tri grupe mišljenja.

Jedni smatraju da nema potrebe obraćati posebnu pažnju na modifikaciju globalnih politika na lokalnom nivou, jer uvek postoje određena odstupanja između proklamovane politike i onoga kako se ona sprovodi. Ovakvi stavovi se sreću kod zagovornika teorije svetske kulture, tj. neoinstitucionalne teorije (npr. Ramirez, 2003 i Baker & LeTendre, 2005, prema Steiner-Khamsi, 2014).

Nasuprot tome su istraživači koji su zainteresovani upravo za ono što se dešava u lokalnom kontekstu – kako se globalna rešenja transformišu u različitim kulturnim kontekstima. Ovi autori, koji se nekad nazivaju i kulturalistima (Spring, 2015), smatraju da nije tačno da dolazi do

homogenizacije u domenu obrazovanja. Oslanjajući se često na studije slučaja, oni zaključuju da su globalna, tj. spolja inicirana rešenja veoma različito interpretirana i usvojena u lokalnoj sredini, te stoga imaju samo ograničen uticaj na lokalne strukture, verovanja i prakse (Steiner-Khamsi, 2014: 161). Recimo, koristeći etnografski pristup, ovi autori su došli do zaključka da iako su se neke ideje i rešenja raširili globalno, kao na primer, obrazovanje usmereno na ishode, slobodan izbor škole ili stavljanje učenika u centar nastavnog procesa, to zapravo nije dovelo do suštinskih promena u obrazovnom sistemu, odnosno do napuštanja prethodno uobličene prakse, niti to znači da ovi koncepti imaju isto značenje u različitim kulturnim kontekstima.

Treću grupu čine autori koji zastupaju slične stavove i na sličan način proučavaju preuzimanje tuđih rešenja kao i ovi iz prethodne grupe, ali, uz to, nastoje da izvedu određene zaključke i generalizacije koje su važne za razumevanje *policy* procesa. Steiner-Khamsi, koja sebe svrstava u ovu grupu, naglašava da postoje tri faze procesa preuzimanja tuđih obrazovnih politika, a koje naziva: eksternalizacija, rekontekstualizacija i internalizacija (*Ibid*: 162). Odlike lokalnog konteksta su ključne za razumevanje zašto se tuđe politike preuzimaju (eksternalizacija), kako se modifikuju i primenjuju (rekontekstualizacija) i kakve posledice imaju na postojeću obrazovnu politiku i praksu (internalizacija).

Za razliku od priličnog broja studija posvećenih sagledavanju toga kako se 'uvezena politika' lokalno adaptira, tj. rekontekstualizuje, kao i studija o tome kako i zašto dolazi do eksternalizacije, postoji mnogo manji broj studija koje se bave pitanjem internalizacije, a značajne su, jer mogu da pruže nove uvide. Recimo, proučavajući preuzimanje koncepcije obrazovanja usmerenog na ishode u Mongoliji, autorka je zaključila da kad je reč o internalizaciji, pored mogućnosti da nova politika zameni staru ili pak da dođe do stvaranja hibridnog rešenja, gde se uvodi nešto novo, ali se zadržavaju i stari elementi, postoji i treća mogućnost, a to je da nova politika samo pojača ono što je u datom sistemu postojalo od ranije (Steiner-Khamsi, 2014).

Dakle, komparativne studije su često posvećene razmatranju pitanja sadržaja politika koje se preuzimaju, tj. pitanju šta bi bilo dobro

preuzeti od drugih. S druge strane, interesovanje istraživača iz ove oblasti je usmereno i na intrigantnija pitanja, kao što su:

- zašto nešto što je preuzeto u realnosti nije primenjeno;
- zašto se donosioci odluka pozivaju na obrazovnu politiku i praksu u drugim sredinama, kada mogu da se oslone na slična rešenja koja su u njihovoj zemlji postojala i ranije;
- zašto se upitne, kontroverzne obrazovne politike prenose u druge sredine;
- zašto se kopirani modeli razlikuju od originalnih i kako se preuzeta rešenja adaptiraju u novoj sredini (Steiner-Khamsi, 2004: 202).

Komparativisti, dakle, pokušavaju da daju odgovor na to kako dolazi i šta se dešava sa „putujućim reformama“ u obrazovanju, tj. sa reformama koje cirkulišu iz jedne zemlje u drugu i pokreću se u sasvim različitim kontekstima.

### **Efekti transfera obrazovnih politika**

Nema sumnje da su u današnje vreme ciljevi reformskih procesa u obrazovanju postali sve sličniji u različitim delovima sveta. To za neke autore (o čemu je prethodno bilo reči) predstavlja dokaz da dolazi do konvergencije obrazovnih politika, koja se ispoljava kroz prihvatanje međunarodnih standarda u domenu strukture, organizacije i načina funkcionisanja sistema obrazovanja širom sveta. Takođe, ne može se sporiti da, iako su se određeni koncepti, ideje ili rešenja globalno raširili, sprovođenje politika zasnovanih na takvim polaznim osnovama se sasvim različito manifestuje u različitim obrazovnim sistemima i proizvodi drugačije ishode. Retorika se prihvata, ali implementacija varira. Zašto je to tako?

Pravci razvoja i efekti funkcionisanja obrazovnih sistema determinisani su brojnim međusobno povezanim i uslovljenim faktorima. Odlike društveno-političkog uređenja i društveno-državne organizacije, stepen ekonomskog i kulturnog razvoja zemlje i obrazovna tradicija

predstavljaju faktore razvoja obrazovnih sistema koji se u stručnoj literaturi obično izdvajaju kao ključni. U tom smislu, funkcionisanje obrazovnih sistema, kao i njihov razvoj, dešava se u određenom kontekstu i u skladu sa obeležjima tog konteksta. Važnost poznavanja, razumevanja i uvažavanja obeležja konteksta u kojem funkcioniše obrazovni sistem naročito dolazi do izražaja u uslovima kada se reformski procesi pokreću sa namerom da se prate tokovi i tendencije razvoja obrazovanja u međunarodnim okvirima, između ostalog i radi integrisanja u zajednički obrazovni prostor (Spasenović & Hebib, 2014: 330).

Globalno razvijeni i promovisani koncepti, kao što su, na primer, celoživotno učenje ili ključne kompetencije, dobijaju svuda na značaju i ugrađuju se u strateška dokumenta o razvoju obrazovanja u datoj sredini, ali se njihovo razumevanje i primena ostvaruju na različite načine na različitim mestima. Takođe, koncept ili model obrazovanja propagiran na globalnom nivou, a koji podrazumeva, između ostalog, ostvarivanje decentralizacije, školske autonomije, profesionalizacije nastavničkog poziva, kurikuluma zasnovanog na kompetencijama i centralno uspostavljanog sistema evaluacije, niti jeste, niti može da bude svuda na isti način primenjen. Zapravo često se dešava da se reformski proces završava reafirmacijom nasleđene obrazovne prakse i praktičnih rešenja u obrazovnom radu koja pripadaju obrazovnoj tradiciji specifične sredine (*Ibid*, 2014).

Da tok, tempo i efekti reformskih procesa, zasnovanih na sličnim ciljevima, zavise od društveno-političkog, ekonomskog i kulturnog konteksta, ali i interesa i potreba aktera na nacionalnoj političkoj sceni, svedoče, recimo, dešavanja u postsocijalističkim zemljama. Iako su veoma različite u geopolitičkom i društveno-ekonomskom smislu, većina zemalja centralne i jugoistočne Evrope, kao i bivših sovjetskih republika, krenula je put transformacije društva od devedesetih godina na dalje. Za skoro sve postsocijalističke zemlje karakteristična je bila slična retorika novoizabranih prosvetnih vlasti u pogledu pravaca razvoja: demokratizacija, decentralizacija, liberalizacija, pluralizam i sl.

Učenje od drugih postalo je vodeći princip koncipiranja reforme obrazovanja, koja je obuhvatila promene u skoro svim segmentima

sistema, od upravljanja i rukovođenja, finansiranja, kurikuluma i udžbenika, do obrazovanja nastavnika (Silova, 2009). Ne samo da su reforme obrazovanja u postsocijalističkim zemljama pokrenute u slično vreme (početkom ili sredinom devedestih godina) i da su strateški ciljevi bili slično određeni, već su u njihovom formulisanju učestvovali isti međunarodni akteri (Svetska banka, Savet Evrope, USAID, organizacije UN), a za zemlje koje su imale nameru da se priključe Evropskoj uniji, presudan je bio uticaj evropskih institucija na kreiranje obrazovnih politika.

Međutim, proklamovane i usvojene nove politike u ovim državama imale su različitu sudbinu. Prvo, neke politike su zvanično usvojene, ali u praksi nije mnogo učinjeno da se one i sprovedu. Na primer, u procesu pristupanja Evropskoj uniji vodilo se računa o tome kako nove države rešavaju pitanja vezana za ostvarivanje prava na obrazovanje manjinskih grupa, nediskriminaciju, multikulturalizam i sl. Tako su vlade većeg broja zemalja usvojile više dokumenata (strategije, programe i sl.) usmerenih, između ostalog, na poboljšanje položaja marginalizovanih grupa u obrazovanju, ali se ispostavilo da je u praksi minimalno urađeno na realizaciji onoga što je strateškim dokumentima predviđeno, te se stanje u pogledu socijalne integracije ovih učenika (recimo, Roma) nije bitnije popravilo (*Ibid*).

Drugo, neke globalne vrednosti i ideje bivaju prihvaćene, ali i na sasvim drugačiji, „nov“ način interpretirane od strane predstavnika političke vlasti i drugih relevantnih aktera tokom procesa implementacije. Silova (2009) je to ilustrovala na primeru Letonije. U toj zemlji je tokom sovjetske ere postojala podela škola na etnolingvističkoj ravni – škole na ruskom i škole na letonskom jeziku. Nakon što je Letonija postala samostalna država, ovakva podela je zadržana, ali joj se od tada pridaje drugačije značenje. Škole na ruskom jeziku se ne posmatraju više kao rezultat ruskog pritiska i sovjetske dominacije, već kao ‘simbol multikulturalizma i pluralizma’ (*Ibid*: 303).

Šta je razlog tome? Međunarodne organizacije i tela su tražile od Letonije da obezbedi poštovanje prava manjinskih jezičkih grupa (ruske) i podrži toleranciju i multikulturalizam, što joj je ujedno bio i uslov za pristupanje EU. Vlada je tada počela da tvrdi da je dvojni

model škola, koji su inače iz nekih drugih razloga podržale i letonska i ruska etnička zajednica, zapravo pokazatelj njene multikulturalnosti. Na taj način preuzeta je retorika, ali nije sprovedena reforma usmerena na istinsku afirmaciju multikulturalnosti.

Za zemlje centralne Azije karakteristično je da je proces transformacije obrazovne politike oblikovan ne samo spoljašnjim uticajima, preko međunarodnih organizacija (posebno Svetske banke i Azijske razvojne banke) koje su podsticale uvođenje „zapadnih“ rešenja, nego i snažnom potrebom nacionalnih prosvetnih vlasti da sačuvaju neka rešenja nastala tokom sovjetskog perioda, pa čak i od ranije, i da neguju postojeću tradiciju u obrazovanju, što je još više produbilo jaz između globalnih trendova u obrazovanju i lokalne prakse (*Ibid*).

Dok će dešavanja u obrazovanju u postsocijalističkom bloku zemalja za neke autore, posebno zagovornike teorije svetske kulture, biti dokaz konvergencije obrazovnih politika, dotle će se drugi (Anderson-Levitt, 2003; Silova, 2009; Steiner-Khamsi & Waldow, 2012) složiti da je retorika ili diskurs postao sličan ili isti, ali da se tempo, sadržaj i efekti promena u obrazovanju veoma razlikuju u zavisnosti od društveno-političkog, ekonomskog i kulturnog konteksta, kao i usled brojnih drugih razloga u različitim obrazovnim sistemima.

Dalje, ista ili slična rešenja mogu imati vrlo različite, pa i neočekivane, efekte u različitim sredinama. Kako Beech (2009: 348-349) navodi, tokom devedesetih godina u Brazilu i Argentini pokrenuta je temeljna reforma obrazovnog sistema zasnovana na osnovnim principima globalnog (univerzalnog) modela obrazovanja, a što uključuje decentralizaciju, školsku autonomiju, profesionalizam nastavnika, kurikulum zasnovan na ishodima i kompetencijama i uspostavljanje sistema evaluacije na nacionalnom nivou. Ovaj apstraktni model je ponuđen kao osnova za procenu uspešnosti postojeće obrazovne prakse u ove dve zemlje, a nakon što su identifikovani ‘problemi’ u obrazovnom sistemu, međunarodne organizacije su postavile ‘agendu’ za diskusiju o tome kako unaprediti obrazovanje. Međutim, i broj tema, tj. problema o kojima je moglo da se diskutuje i broj opcija za njihovo rešavanje bili su limitirani, s obzirom da su moguća rešenja već bila sadržana u ponuđenom modelu.

Rezultat reformskih napora u obe zemlje bio je taj da je postojao nesklad između zvanične reformske retorike i onoga što se dešavalo u praksi. Naime, model obrazovanja koji su promovisale međunarodne organizacije naišao je na otpor i drugačiju interpretaciju od očekivane, ali i na nepredviđene probleme. Recimo, u Argentini je sve do početka reforme iz 90-ih godina kurikulum bio detaljno razrađen u pogledu sadržaja koji se izučavaju, dok su nastavnici imali transmisivnu ulogu, bez profesionalne autonomije u pogledu toga šta će predavati. Za razliku od ovoga, reformom kurikulumu oni su dobili priličan stepen autonomije u pogledu odabira nastavnih sadržaja, u skladu sa okvirom datim na centralnom nivou. Međutim, pokazalo se da nastavnici nisu bili spremni za autonomiju koja im je data. Pošto nisu dobili detaljne smernice šta i kako treba da rade, oni su počeli da koriste priručnike i uputstva koje su izdavačke kuće pripremale za učenike.

Uverenje da postoji neko opšte rešenje koje je dobro za bilo koji kontekst (da nastavnici imaju veći stepen autonomije prilikom odlučivanja o sadržajima nastave), u slučaju Argentine se pokazalo da izaziva neočekivane posledice i da biva 'rekontekstualizovano' (*Ibid*). U Srbiji, početkom dvehiljaditih godina, kad je započeta kurikularna reforma, naišlo se na slične probleme.

Nekad se, pak, pravci razvoja politike obrazovanja formulišu u skladu sa globalno prihvaćenim vrednostima, ciljevima i idejama, ali izostane plan akcije kako da se to sprovede ili se ne obezbede potrebni resursi (kadrovski, materijalni, infrastrukturni i sl.), tj. uslovi koji bi omogućili da se određene mere i intervencije uspešno primene. Srbija je, na primer, na nivou obrazovne politike prihvatila savremeni i humani inkluzivni pristup obrazovanju, ali se ispostavilo da postoje brojni problemi u realizaciji inkluzivne prakse. Gledano iz ugla praktičara uključenih u neposredan vaspitno-obrazovni rad, ali i stručne javnosti, moglo bi se zaključiti da je inkluzija u vrtiće i osnovne škole u Srbiji uvedena bez obezbeđivanja uslova neophodnih da bi bila uspešna (Spasenović & Maksić, 2013; Teodorović, Stanković, Bodroža, Milin & Đerić, 2016; Vujačić, Gutvajn i Stanišić, 2018).

Jasno je, dakle, da ostvarivanje ciljeva razvoja obrazovnih sistema, kompatibilnih sa pravcima razvoja obrazovanja na globalnom nivou, zavisi od obeležja društveno-kulturnog, ekonomskog i obrazovnog konteksta. Kontekstualna obeležja ne samo da predstavljaju smernice, već često određuju i granice razvoja sistema obrazovanja (Spasenović i Hebib, 2014). Promene u sferi obrazovanja treba kreirati i sprovesti u skladu sa obeležjima konteksta, odnosno uslovima u kojima se odvija obrazovni rad, konkretnim obrazovnim potrebama i realnim mogućnostima za njihovo ostvarenje (*Ibid*). Iz prethodno rečenog sledi da je u procesu kreiranja i implementacije obrazovne politike posebno važno ne samo odrediti ciljeve razvoja obrazovanja, već osmisliti najfunkcionalnija rešenja za njihovo ostvarenje. Odnosno, potrebno je prepoznati i odabrati one mere i aktivnosti koje su realne i ostvarive u sopstvenoj sredini, i onda kada su ciljevi koji se njima ostvaruju istoznačni kao i u drugim zemljama.





---

---

**OBRAZOVNA POLITIKA:  
ODABRANE TEME**

---

---



---

---

## Reakcije na rezultate međunarodnih ispitivanja učeničkih postignuća

Tokom prethodne dve decenije međunarodna ispitivanja postignuća učenika (posebno PISA i TIMSS) postala su globalno poznata i uticajna u oblasti obrazovne politike i prakse, ali i u domenu istraživačkog rada. Međunarodne komparativne studije omogućile su sagledavanje stanja i poređenje obrazovnih sistema prema različitim dimenzijama (kvalitet postignuća, pravednost, efikasnost). Ukazujući na značaj ovakvih studija, neki autori ih slikovito nazivaju ‘Svetim gralom’ savremenih obrazovnih politika (Schleicher & Zoido, 2016: 375).

Kod kreatora politika, istraživača i medija posebnu pažnju su izazvale zemlje koje su ostvarile visoka postignuća. Pored Finske, poslednjih godina u fokusu interesovanja su se našle i istočnoazijske zemlje / regioni (Singapur, Japan, Južna Koreja, Makao, Šangaj, Hong Kong i Tajvan). Uspešnost učenika iz ovih zemalja bio je povod za najavu reformskih koraka u obrazovanju u mnogim zemljama (Takayama, 2017).

Skeptici, s druge strane, upozoravaju da iako ovakva istraživanja mogu da ukažu na sličnosti i razlike u odlikama obrazovnih sistema i da informišu prosvetne radnike, kreatore politika i širu javnost, ona ne mogu da objasne uzročno-posledičnu vezu između inputa, procesa i efekata koji se ostvaruju, te da treba biti pažljiv prilikom korišćenja iskustava drugih zemalja (Schleicher & Zoido, 2016: 375). Takođe, korišćenje jedne iste mere za dobijanje podataka iz potpuno raznovrsnih kulturnih konteksta čini ozbiljnu zamerku ovim istraživanjima. Zato se smatra da je važno razmotriti pitanje da li i pod kojim uslovima zaključci, preporuke i sugestije proizašle iz sagledavanja odlika različitih

obrazovnih sistema i učenje od drugih mogu da budu korisni za kreatore politika u nekom sasvim drugačijem socioekonomskom i kulturnom kontekstu.

Mada početna ideja organizatora ovih istraživanja (npr. IEA, OECD) nije bila rangiranje zemalja prema ostvarenom uspehu, već je namera bila da se ponudi merilo na osnovu koga će zemlje moći da sagledaju svoje snage i slabosti u odnosu na druge obrazovne sisteme, način na koji su rezultati prezentovani (u vidu rang-lista, a ne, na primer, prema alfabetskom redosledu), doveo je do toga da u prvi plan izbije pozicija na tabeli, kao ključni podatak koji se pamti i dalje navodi (Bolivar, 2011; Reddy, 2005). Odjek koji su međunarodne komparativne studije imale posebno je veliki u zemljama koje su postigle slabe rezultate. Takođe, jak uticaj je bio primetan i u zemljama koje su bile solidno rangirane, ali koje su imale znatno povoljniju percepciju kvaliteta sopstvenog obrazovnog sistema (Schleicher & Zoido, 2016).

Kao što je ranije već pomenuto, u jednom broju zemalja nalazi ovih istraživanja su činili pokretač ozbiljnijih reformskih zahvata u obrazovanju, u drugima su pokrenuli brojne debate u domenu obrazovne politike i prakse, a u trećima su izazvali relativno blage reakcije. Recimo, rezultati TIMSS-a<sup>14</sup> (*Trends in International Mathematics and Science Study*) su imali značajan uticaj na pokretanje reformskih procesa u obrazovanju u SAD i Ujedinjenom Kraljevstvu (Steiner-Khamsi, 2004). Nezadovoljavajući rezultati koje su učenici navedenih zemalja ostvarili na ovom ispitivanju, praćeni velikom medijskom pažnjom i javnim „skandalizovanjem“, bili su povod da se pokrenu reforme koje su dovele do uvođenja standarda, eksternog testiranja obrazovnih postignuća učenika i mehanizama za utvrđivanje profesionalne odgovornosti škola i nastavnika.

---

<sup>14</sup> TIMSS istraživanjem se ispituju obrazovna postignuća učenika u oblasti matematike i prirodnih nauka u četvrtom i osmom razredu osnovne škole. Sprovodi se od 1995. godine, na svake četiri godine, u organizaciji Međunarodnog udruženja za evaluaciju obrazovnih postignuća – IEA (IEA, n.d.). U istraživanju TIMSS 2015 učestvovalo je ukupno 64 zemlje, odnosno regionalnih entiteta. Osim međunarodno uporedivih podataka o postignuću učenika, dobijenih na reprezentativnom uzorku, ova studija obezbeđuje i podatke o različitim činiocima koji mogu biti relevantni za rezultate obrazovnog procesa.

Takođe, dešava se i da međunarodna istraživanja služe prosvetnim vlastima kako bi opravdali pokretanje određenih reformi i obezbedili saglasnost stručne javnosti za planiranu akciju. Kao argument kreatora politika u pogledu preduzimanja odgovarajućih reformskih koraka se, recimo, navodi da zemlja zaostaje u poređenju sa drugim zemljama na PISA istraživanju (Bolivar, 2011; Steiner-Khamsi, 2011; Takayama, 2017).

U ovom kontekstu interesantan je primer Nemačke, koja se, inače, često pominje kada se razmatra reakcija prosvetnih vlasti i medija na rezultate međunarodnih ispitivanja učeničkih postignuća. Kako Steiner-Khamsi (2004) navodi, nakon PISA istraživanja iz 2001. godine u nemačkoj javnosti se podigla velika prašina o stanju u vlastitom školstvu. Štampa, televizijske i radio emisije bile su preplavljene komentarima i raspravama o uzrocima i mogućim načinima prevazilaženja nezadovoljavajuće situacije. Ne samo da su postignuća učenika bila niža od proseka OECD zemalja, nego je i razlika između učenika sa najvišim i najnižim postignućima bila izraženija nego u bilo kojoj drugoj zemlji učesnici istraživanja. Ovakvi nalazi bili su šok i za prosvetne vlasti i za širu javnost, te su predstavljali povod za rasprave o potrebi pokretanja temeljne reforme obrazovnog sistema, koja bi obuhvatila uvođenje standarda postignuća, pojačanu kontrolu kvaliteta rada škola i zaposlenih, i preispitivanje izuzetno selektivnog sistema u kome se učenici na prilično ranom uzrastu razvrstavaju u različite tipove nižih srednjih škola.

Ubrzo nakon toga objavljeni su rezultati jednog drugog međunarodnog istraživanja, čije je težište bilo na građanskom vaspitanju – CivEd (*Civic Education*, čiji je organizator IEA). I tu su nemački učenici ostvarili nezavidne rezultate. Šta više, u pogledu pozitivnih stavova prema imigrantima bili su najniže rangirani u poređenju sa učenicima iz ostalih 27 zemalja učesnica. Ovoga puta i mediji i javnost su ostali skoro indiferentni na ovakve nalaze. Manje više nezapaženo su prošli i rezultati međunarodnog istraživanja čitalačke pismenosti – PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*, čiji je organizator IEA), sprovedenog dve godine kasnije. U ovom istraživanju su uče-

nici četvrtog razreda osnovne škole imali viša postignuća od proseka OECD zemalja učesnica, ali je reakcija bila gotovo nikakva.

Kako tumačiti ovako različite reakcije prosvetnih vlasti i javnosti u Nemačkoj u navedenim situacijama? Objašnjenje se vidi u tome da je PISA istraživanje poslužilo kao opravdanje nastojanjima da se sprovede reforma usmerena na uvođenje standarda u obrazovanju. Već duže vreme pre toga vodile su se debate o uvođenju takvih promena i zagovarala se reforma obrazovanja, ali se nailazilo na skepticizam i otpor političkih aktera i dela javnosti, te su PISA nalazi zapravo došli u pravi čas i iskorišćeni su da bi se ostvarilo ono oko čega prethodno nije postojala saglasnost. Dakle, kako će se međunarodna istraživanja odraziti na obrazovnu politiku i praksu u nekoj zemlji u dobroj meri zavisi od toga da li je prethodno već postojala intencija ka reformisanju obrazovanja. Ukoliko jeste, međunarodne komparativne studije služe kao spoljašnja podrška donosiocima odluka u sprovođenju planiranih reformi u obrazovanju (Steiner-Khamsi, 2004).

I u Španiji su PISA rezultati iskorišćeni kao sredstvo za promovisanje određene politike koja joj nije bila nova. Tako su nalazi PISA 2000, između ostalog, poslužili kao dokaz za kritiku prethodnog zakona o obrazovanju i kao opravdanje za reformu, a izveštaj sa PISA 2003 ispitivanja, koji se poklopio sa promenom političke vlasti, upotrebljen je od strane novih prosvetnih vlasti za stopiranje primene postojećeg zakona i za donošenje nove regulative, koja je podrazumevala usmerenost na kompetencije, povećanje broja časova iz nastave jezika i matematike i uvođenje građanskog vaspitanja (Bolivar, 2011).

Da recepcija rezultata međunarodnih ispitivanja učeničkih postignuća zavisi od trenutnih prilika unutar nacionalnog konteksta govori i podatak da se na različit način u različitim zemljama obrazlaže zašto su određene zemlje uspešne na međunarodnim ispitivanjima postignuća učenika. Recimo, kreatori politika u Nemačkoj, Japanu, Engleskoj, Australiji i Južnoj Koreji su iskoristili finski uspeh kako bi opravdali kontroverzne reforme koje su želeli da sprovedu, a koje u stvarnosti nemaju mnogo veze sa onim što karakteriše obrazovni sistem u Finskoj (Steiner-Khamsi, 2014; Takayama, 2018). Drugačije rečeno, finski

sistem je poslužio kao projektno platno na kome se prikazuju različite poželjne slike kako bi se ponovo uspostavio politički diskurs o reformi obrazovanja, uključujući tu i one slike koje zapravo imaju malo veze sa onim što se zaista dešava u Finskoj (Takayama, 2018). Isto se dešavalo i u slučaju referisanja na istočnoazijske zemlje.

Dakle, iako nema sumnje da su međunarodna ispitivanja učeničkih postignuća relevantna za kreiranje obrazovne politike, reakcije prosvetnih vlasti na nalaze ovih istraživanja nisu iste među zemljama, ali ni unutar jedne zemlje u različitim momentima. Kada i na koji način će se nalazi koristiti zavisi, između ostalog, od toga koje potrebe i interesi su trenutno prevladati u datom lokalnom kontekstu.

### **Transfer koncepta obrazovanja zasnovanog na ishodima**

Tokom poslednjih dvadesetak godina reformski procesi u obrazovanju su u mnogim zemljama obuhvatili fokusiranje na ishode obrazovanja. Konceptija obrazovanja usmerena na ishode (*outcomes-based education*) danas se smatra međunarodnim standardom i primerom dobre prakse u oblasti obrazovanja, kao i jednim od elemenata globalne reforme u obrazovanju. Pristup obrazovanju usmeren na ishode podrazumeva promene u koncepciji kurikuluma, kao i procenjivanje rezultata obrazovnog rada u odnosu na ishode obrazovanja izražene u kategoriji ostvarenih akademskih postignuća učenika. U oblasti komparativne pedagogije obrazovanje usmereno na ishode se često uzima kao primer za sagledavanje i razumevanje procesa transfera obrazovnih politika.

Kao što smo već pomenuli, smatra se da, kako proces difuzije politika postaje sve intenzivniji, tako je teže odrediti odakle je sve krenulo i ko je sve činio uzor za usvajanje određene politike. Kad je reč o obrazovanju usmerenom na ishode, značajnu ulogu u širenju ovog pristupa obrazovanju imao je, između ostalih, i Novi Zeland. Kako je do toga došlo? Prema rečima Steiner-Khamsi (2006), jedna od ključnih osoba koja je krajem osamdesetih godina na Novom Zelandu učestvo-



vala u razvijanju koncepta obrazovanja usmerenog na ishode je Maris O'Rourke. Ona je 1990. godine počela da radi za Svetsku banku, a kada se 1995. godine preselila sa Novog Zelanda u SAD, i koncept obrazovanja zasnovanog na ishodima se „preselio“ zajedno sa njom. A onda, kako se može i naslutiti, ovaj koncept se naglo širio među onim zemljama u razvoju kojima je Svetska banka pružala finansijsku pomoć.

Kako autorka dalje objašnjava, za uvođenje koncepcije obrazovanja usmerenog na ishode na Novom Zelandu značajan podsticaj je činila reforma u oblasti javnog upravljanja (tzv. Novi javni menadžment) tokom osamdesetih godina, a koja je podrazumevala uvođenje menadžerskog upravljanja, smanjivanje zaposlenih u državnim strukturama, ukidanje statusa državnih službenika za nastavnike, zapošljavanje i napredovanje nastavnika u skladu sa rezultatima obrazovnog rada i sl.

Programskim dokumentom (okvirom kurikuluma) iz 1993. godine fokus je pomeren sa sadržaja na ishode obrazovanja. Uz to, od nastavnika se očekivalo da definiše očekivana postignuća za svakog učenika, a na kraju godine je putem testiranja proveravano šta su učenici od toga ostvarili. I na Novom Zelandu, a i u mnogim drugim sistemima u kojima je primenjen novozelandski model, pored proliferacije standardizovanog testiranja, novina je bila i to da se rezultati rada nastavnika vrednuju u odnosu na postignuća njihovih učenika, kao i da zarade i bonusi koje nastavnici dobijaju zavise od toga kakve rezultate su učenici uspeali da ostvare. U to vreme su i u Engleskoj i Velsu, u skladu sa neoliberalnim i tržišnim principima, uvedene značajne promene u obrazovanju (donet je nacionalni kurikulum, uvedeno standardizovano testiranje, omogućen slobodan izbor škole i sl.). Reforma kurikuluma na Novom Zelandu imala je dosta sličnosti sa reformama iniciranim u toj oblasti u Ujedinjenom Kraljevstvu, Australiji, Kanadi i Južnoj Africi.

Interesantno je da se koncept obrazovanja usmerenog na ishode širio među zemljama na nepredvidiv način, tj. neočekivanom putanjom. Na primer, Južnoafrička Republika i Namibija su ga usvojile prilično rano u poređenju sa ostalima, neke zemlje centralne Azije su to učinile dosta kasnije, dok su neke države kontinentalne Evrope, kao Nemačka i Švajcarska, to prihvatile još kasnije (Steiner-Khamsi, 2006).

U razmatranju i analizi transfera koncepcije obrazovanja usmerenog na ishode autori često pominju primer Južnoafričke Republike kako bi objasnili u kojim okolnostima dolazi do transfera, kako unutarpolitičke potrebe oblikuju kreiranje obrazovne politike u različitim fazama tog procesa i kako društveni kontekst deluje na implementaciju. Spreen (2004) je, analizirajući ciljeve i strategije uvođenja koncepcije obrazovanja usmerenog na ishode u ovoj zemlji, ukazala na postojanje različitih faza u procesu započete reforme. Tokom prve faze (pre završetka aparthejda, 1994. godine) svrha transfera tuđih politika je bila jasno usmerena na rešavanje društvenih problema, kao i problema u obrazovanju (pre svega, ukidanje rasne segregacije i demokratizacija).

U osmišljavanju reformskih rešenja u početnoj fazi značajnu ulogu su imali strani konsultanti. Pažljivo su razmatrane raznovrsne opcije i sagledavani različiti modeli koji postoje u drugim sredinama. Kako bi se obezbedilo da reformske inicijative (uključujući obrazovanje usmereno na ishode) budu široko prihvaćene, ali i da se ni na koji način ne dovode u vezu sa idejama nastalim u domaćoj sredini tokom perioda aparthejda, tražila su se tuđa rešenja i oslanjalo se na iskustva i praksu drugih zemalja u kojima se pokazalo da određena rešenja dobro funkcionišu (za obrazovanje usmereno na ishode uzor su bile SAD, Novi Zeland, Kanada i Ujedinjeno Kraljevstvo). U tom smislu su 'lekcije naučene od drugih' služile kao argument za ono što je moglo da postane (i zaista jeste postalo) kontroverzna i osporavana inicijativa u procesu reforme obrazovanja.

U sledećoj fazi, tokom prvih nekoliko godina nakon ukidanja aparthejda i uspostavljanja demokratski izabrane vlasti, strategija preuzimanja tuđih rešenja je bila motivisana, s jedne strane, željom vlasti da opravdaju svoje akcije i da pokažu da imaju rešenje za različite probleme, a sa druge strane, da prikažu sebe kao relevantnog aktera u obrazovanju na međunarodnoj sceni. U trećoj fazi, fazi internalizacije, kroz proces konsultacija i pregovaranja oko konačnog rešenja koje bi bilo usklađeno sa internim, lokalnim zahtevima i okolnostima, pojavili su se raznovrsni načini razumevanja ovog koncepta i pripisivanja su mu različita značenja, što je za posledicu imalo neusaglašene vidove manifestovanja ovog pristupa u praksi.

Interesantno je, takođe, da je u ovoj fazi potpuno izostalo pozivanje na strane uzore i iskustva, već je cela ideja predstavljena kao relativno autentično rešenje (Spreen, 2004). Konfuzija oko značenja i sadržaja ovog koncepta, kao i različiti načini primene planiranih promena u praksi bili su glavni uzrok problema vezanih za ostvarivanje ovih reformskih napora. Osim toga, proces implementacije je bio otežan nedostatkom resursa i nedovoljnom obučenošću nastavnika, kao i neadekvatno koncipiranim kurikulumom (Chisholm & Leyendecker, 2009).

Kroz proces primene ovog rešenja, mnogi, posebno stručnjaci iz obrazovnog sektora, postali su skeptični u pogledu efekata obrazovanja usmerenog na ishode (naročito u pogledu stavljanja akcenta na veštine potrebne za tržište rada), u zemlji u kojoj postoje brojni društveni problemi (izražene društvene nejednakosti, rasizam, rodna neravnopravnost i sl.), a gde se tim problemima u kurikulumu ne pridaje dovoljna pažnja (Spreen, 2004). Kasnije analize su pokazale da se svakodnevna obrazovna praksa nije bitno promenila i da postoji veliki jaz između proklamovane politike i njene implementacije, iznad svega zbog toga što nije uzet u obzir socio-kulturni kontekst u kome se obrazovni rad odvija (Schmidt, 2017; Spreen & Vally, 2010). Razmatranje odnosa globalnih i lokalnih politika u slučaju Južnoafričke Republike pokazuje da su „uvezene ideje“ u procesu kreiranja politika na nacionalnom i regionalnom nivou dobile neku novu, hibridnu formu, a da se sa njihovom modifikacijom i prilagođavanjem nastavilo još više na mikro nivou (Napier, 2003).

Kad je reč o obrazovanju zasnovanom na ishodima zanimljivo je, takođe, da su referentne zemlje, tj. zemlje koje su služile kao neposredan uzor za transfer ove ideje u novu sredinu bile različite, što govori o tome da se proces transfera ne odvija samo pod uticajem društvenih, kulturnih i političkih, već i ekonomskih činilaca. Primer za to su dve države koje su relativno kasno prihvatile ovaj pristup obrazovanju – Mongolija i Kirgistan, o čemu svedoče istraživanja i analize Steiner-Khamsi (2006).

U Mongoliji je koncept obrazovanja usmerenog na ishode usvojen kao deo sveobuhvatne reforme u oblasti upravljanja i finansiranja

u javnom sektoru, orijentisane ka povećanju efikasnosti i odgovornosti zaposlenih u ovom domenu. Reforma javnog sektora, pokrenuta početkom dvehiljadite godine, bila je finansirana iz zajma dobijenog od Azijske razvojne banke. Iskustva Novog Zelanda u reformi javne uprave obilato su korišćena i skoro svi članovi parlamenta i viši službenici u ministarstvima su posetili ovu zemlju. Bela knjiga o obrazovanju zasnovanom na ishodima objavljena je 2003. godine, a od naredne godine je trebalo da škole potpisuju ugovore sa nastavnicima i dele im bonuse u skladu sa rezultatima njihovog rada. Tako je koncept obrazovanja zasnovanog na ishodima zaživeo kao deo širih reformskih procesa koji su se sprovodili kako bi se ispunile obaveze iz ugovora o zajmu na koji se vlada obavezala.

Kao što smo naveli u prethodnim delovima teksta, transfer politika ne znači da je neko rešenje koje je došlo spolja prekopirano i kao takvo primenjeno, niti da ono proizvodi iste efekte kao u nekoj drugoj sredini. Zapravo, difuzija politika se često odvija na način da ne dolazi do potpunog kopiranja tuđih ideja, programa ili modela, već se, naročito u društvima u tranziciji, preuzima samo određena retorika, tj. globalni diskurs u vezi sa reformom obrazovanja. U takvim slučajevima, kreatori politika se obično pozivaju na globalne tokove u obrazovanju kako bi ukazali na to da razvijaju obrazovni sistem u skladu sa savremenim svetskim trendovima i da bi signalizirali da su i oni deo „svetskog sistema“.

### **Dualni model obrazovanja kao uzor za reformisanje srednjeg stručnog obrazovanja**

Potreba za unapređivanjem ekonomske kompetitivnosti, povećanjem produktivnosti zaposlenih i smanjivanjem nezaposlenosti stanovništva pokrenula je u mnogim zemljama debatu o ciljevima, načinu funkcionisanja i efektima srednjeg stručnog obrazovanja. Sve su prisutniji stavovi da se adekvatna pripremljenost mladih za svet rada ne može postići samo obrazovanjem (i to pretežno teorijskim) koje se stiče u školi, već je potrebno da se učenje odvija i u realnom radnom okruženju,

kod poslodavca. Smatra se da učenje kroz rad doprinosi boljoj radnoj socijalizaciji, sticanju tržišno priznatih veština, lakšem prelasku iz sveta obrazovanja u svet rada i kvalitetnom i pravovremenom zadovoljavanju potreba tržišta rada za kompetencijama (Despotović, 2019: 32).

Međunarodne organizacije i institucije snažno podržavaju integrisanje učenja kroz rad u programe stručnog obrazovanja i obuke, ukazujući na prednosti koje ono ima za samog učenika, za preduzeća / kompanije i za ekonomiju zemlje. Tako, na primer, OECD (2015) naglašava da učenje kroz rad treba da čini integralni deo programa stručnog obrazovanja, a Evropska komisija snažno promoviše model stručnog obrazovanja kojim se kombinuje učenje u školi i na radnom mestu, analizira stanje u tom pogledu i izdvaja preporuke za unapređivanje stručnog obrazovanja (European Commission, 2012; ETF, 2014).

U pokušaju da reformišu srednje stručno obrazovanje mnoge zemlje su se oslonile na iskustva i praksu obrazovnih sistema za koje se smatra da imaju kvalitetan i održiv sistem stručnog obrazovanja, i to pre svega zahvaljujući postojanju dualnog obrazovanja<sup>15</sup>, koje se smatra najefikasnijim modelom učenja kroz rad. Zemlje koje imaju dugu tradiciju dualnog obrazovanja i koje su po njemu široko poznate su Nemačka, Austrija i Švajcarska. Dualni model obrazovanja u ovim zemljama, naročito nemački, poslužio je kao inspiracija, ali i kao uzor za reformisanje stručnog obrazovanja i obuke u različitim državama širom sveta, što Evropska unija podržava i podstiče. Dualno obrazovanje je

---

<sup>15</sup> Dualno obrazovanje se odnosi na model ostvarivanja (srednjeg) stručnog obrazovanja koga karakteriše sledeće: pripada formalnom obrazovanju; nakon završetka se stiče društveno priznata diploma; obuhvata teorijsko obrazovanje u školi, a praktičnu obuku na radnom mestu; ugovorom je regulisan odnos između učenika i preduzeća; dobija se novčana nadoknada za rad; nadležnost u koncipiranju i realizaciji programa obrazovanja i obuke imaju škole, poslodavci i socijalni partneri (Bliem, Schmid & Petanowitsch, 2014). Srodan termin na engleskom jeziku je *apprenticeship*, pod kojim se podrazumeva model stručnog obrazovanja u kome se sistematski, u dužem vremenskom periodu smenjuju učenje na radnom mestu i u školi, odnosno centru za obuku, gde je učenik vezan ugovorom sa poslodavcem i dobija finansijsku nadoknadu za svoj rad i gde je poslodavac odgovoran za obezbeđivanje obuke u određenoj struci (Cedefop, 2010; 2014).

tako, iz perspektive komparativnog proučavanja obrazovanja, postalo 'putujuća politika' ili 'globalna obrazovna politika' (Valiente & Scandurra, 2017).

Aktivnu ulogu u difuziji modela dualnog obrazovanja imaju ne samo zemlje koje žele da reformišu svoj sistem srednjeg stručnog obrazovanja, već i one čija se iskustva koriste, i to kroz pružanje ekspertske i finansijske pomoći. Primeri su sažeti u sledećem citatu:

„Recimo, Nemačka se tako već duži niz godina javlja kao važan partner u reformisanju stručnog obrazovanja i obuke u različitim državama, ne samo evropskim (npr. Grčka, Italija, Letonija, Slovačka, Španija), već i azijskim (npr. Indija, Kina, Vijetnam, Tajland) ili latinoameričkim (npr. Brazil) (BMBF, 2015; Euler, 2013; Hummelsheim & Baur, 2014; Lewis, 2007; Mayer, 2001). Brojne inicijative i projekti, koje podržava nemačka vlada, realizovani su u proteklom periodu u okviru bilateralne saradnje Nemačke sa drugim zemljama u cilju uvođenja dualnog sistema ili nekih njegovih elemenata u područje srednjeg stručnog obrazovanja zemlje kojoj je Nemačka uzor“ (Spasenović, 2017).

Za sprovođenje ovih aktivnosti važni su nemački Savezni institut za stručno obrazovanje i obuku (*Bundesinstitut für Berufsbildung*, skraćeno BIBB) i Nemačko udruženje za međunarodnu saradnju (*Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit*, skraćeno, skraćeno GIZ). Njihov rad odvija se pod okriljem Saveznog ministarstva za ekonomsku saradnju i razvoj (BMZ), a ogleda se u postojanju preko 60 projekata iz ove oblasti (BMBF, 2015).

I Austrija je aktivna po pitanju transfera dualnog obrazovanja, posebno u zemljama centralne, istočne, kao i jugoistočne Evrope, ali i u Turskoj, Kini, severnoj Africi i Latinskoj Americi (Langthaler, 2015). Ključnu ulogu u promovisanju austrijskog modela dualnog obrazovanja, pružanju konsultantskih usluga i obezbeđivanju donacija imaju predstavnici javne administracije, kao što su Privredna komora Austrije (WKÖ), Austrijska agencija za razvoj (ADA), relevantna ministarstva itd., ali su u proces transfera uključene i kompanije i nevladine organizacije. Projekti bilateralne saradnje koji se realizuju u ovoj oblasti u

nekim slučajevima (mada je to ređe) podrazumevaju uvođenje dualnog obrazovanja koje predstavlja što verniju sliku modela prisutnog u zemlji koja je uzor, dok je češći slučaj da se u partnerskoj zemlji primenjuju samo određeni elementi dualnog modela ili pojedini principi na kojima se on zasniva.

Motivacija ovih zemalja da svoja dostignuća u oblasti dualnog obrazovanja „izvezu“ u druge zemlje ogleda se, s jedne strane, u tome što se, uspostavljanjem efikasnog i sa nemačkim sistemom kompatibilnog stručnog obrazovanja u drugim zemljama, obezbeđuje kvalifikovana radna snaga za nemačko tržište (Despotović, 2019; Euler, 2013). S druge strane, radi se o isplativoj aktivnosti. Vlade brojnih zemalja se danas utrkuju u „izvozu“ svojih ideja, programa ili modela obrazovanja, kao i u privlačenju što većeg broja stranih učenika i studenata. Nemačke i britanske vlasti su čak angažovale ekonomiste sa zadatkom da obračunavaju ekonomsku dobit od ‘izvoza’ obrazovnih usluga u druge sredine (Steiner-Khamsi, 2014).

Mnogi autori, međutim, ističu da dualni model stručnog obrazovanja, koji uspešno funkcioniše u zemljama kao što su Nemačka, Austrija i Švajcarska, nije moguće „preneti“ u drugačiji socio-ekonomski i kulturni kontekst i očekivati da će tamo isto tako dobro funkcionisati (Euler; 2013; Langthaler, 2015; Valiente & Scandurra, 2017). Pokušaji transfera dualnog obrazovanja, posebno tokom osamdesetih i devedesetih godina prošlog veka, dali su razočaravajuće efekte. Analiza projekata usmerenih na reformisanje stručnog obrazovanja u skladu sa principima dualnog obrazovanja, a koji su realizovani u saradnji sa nemačkim partnerima (GIZ-om), ukazala je na brojne izazove prilikom transfera ovog rešenja, pri čemu se održivost intervencija pokazala kao najproblematičnija (Stockmann, 2013, prema Pilz, 2016).

Ilustrujmo to citatom: „Recimo, analiza efekata deset programa usmerenih na uvođenje dualnog modela stručnog obrazovanja na Filipinima u periodu između 1996. i 2007. godine pokazuje da postavljeni ciljevi nisu ostvareni u zadovoljavajućoj meri, što se može, između ostalog, objasniti time da kreatori obrazovnih politika i njihovi strateški partneri nisu sa svoje strane preduzeli sve što je trebalo, kao

i da preduzeća nisu bila uključena u obuku na način koji odgovara lokalnim potrebama i obrazovnoj tradiciji (Hummelsheim & Baur, 2014). U Sloveniji, koja je uvela dualno obrazovanje 1996. godine oslanjajući se, između ostalog, na iskustvo Nemačke, nedostatak ponude mesta za obuku i nedovoljno interesovanje preduzeća za uključivanje u realizaciju dualnog obrazovanja ispostavilo se da čine značajne prepreke, te je 2006. godine dualni sistem ukinut (Skubic Ermenc *et al.*, 2014). U Južnoj Koreji, gde su realizovani „kooperativni programi“ inspirisani nemačkim dualnim obrazovanjem, problem je bio u tome što je vlada jednostrano kontrolisala stručno obrazovanje i obuku, sindikati su imali marginalnu ulogu, obuka je bila slabog kvaliteta, a učenici/praktikanti su tretirani kao jeftina radna snaga (Lewis, 2007)“ (Spasenović, 2017).

Danas uglavnom postoji saglasnost među autorima da se dualni model ne može u celosti „prekopirati“ ili preneti u drugi kontekst, već je moguće iskoristiti samo određene elemente ovog modela i to na način da odgovaraju mogućnostima i potrebama lokalnog konteksta i da su njemu prilagođeni. Kontekst je postao ključna tema u razmatranju transfera dualnog obrazovanja u projektima bilateralne saradnje između onih koji pružaju konsultantsku pomoć i onih koji žele da uvedu promene u svoj sistem (Euler; 2013; Langthaler, 2015). U tom smislu se promenio i pristup transferu modela dualnog obrazovanja.

Naime, kako Hummelsheim i Baur (2014) navode, počev od sedamdesetih godina prošlog veka, pa naredne dve decenije, dominiralo je uverenje da se dualni model obrazovanja može uspešno primeniti u novoj sredini, oslanjanjem na drugu zemlju kao uzor. U narednoj fazi, karakterističnoj za period od sredine devedesetih godina do kraja prve decenije ovog veka, javljaju se rezerve prema direktnom prenošenju tuđih rešenja, ali je prisutan stav da je moguće preuzeti neke komponente ili principe na kojima se zasniva dualno obrazovanje, pri čemu se mora voditi računa o specifičnostima lokalnog društvenog i ekonomskog konteksta.

Treća faza, koja je trenutno u toku, predstavlja izvesnu modifikaciju prethodne faze, s obzirom na to da se smatra da se ni sistem u celosti, a ni njegove pojedine komponente ne mogu uspešno kopirati. Ono što



se može učiniti jeste da se ključni elementi, koji odražavaju duh ili filozofiju dualnog modela, prilagode specifičnom kontekstu zemlje koja uvodi dualno obrazovanje.

Brojne su okolnosti specifične za ostvarivanje dualnog obrazovanja u Nemačkoj koje čine pretpostavke njegovog uspešnog funkcionisanja, ali istovremeno predstavljaju i izazove za zemlje koje žele da uvedu ovaj vid srednjeg stručnog obrazovanja<sup>16</sup>. Pre svega, snaga ekonomije, odlike privrede i razvijenost industrijskog sektora mogu biti sasvim različiti među zemljama. Takođe, nivo razvijenosti privrednih komora ili spremnost poslodavaca da se uključe u proces ostvarivanja dualnog obrazovanja nisu svuda isti (Valiente & Scandurra, 2017). Na primer, u poređenju sa Nemačkom, Indija ima potpuno drugačiju strukturu i karakteristike privrede, kao i stepen razvijenosti neformalne ekonomije, te su autori koji su analizirali pitanje šta Indija može da nauči od Nemačke u pogledu dualnog obrazovanja, upozorili da treba biti vrlo obazriv u odlučivanju koji elementi nemačkog sistema dualnog obrazovanja se mogu iskoristiti u Indiji (Mehrotra *et. al.*, 2014). U zemljama u kojima su privredne aktivnosti slabe i nestabilne i gde nema dovoljno poslodavaca koji bi se uključili u realizaciju dualnog obrazovanja, teško je očekivati efekte koje dualno obrazovanje ima, na primer, u Nemačkoj.

Dalje, ostvarivanje dualnog obrazovanja u Nemačkoj (kao i u Austriji i Švajcarskoj) podrazumeva čvrstu saradnju između različitih aktera koji zajednički učestvuju u kreiranju i praćenju njegove realizacije (država, udruženja poslodavaca, sindikati, preduzeća i drugi socijalni partneri), kao i podelu odgovornosti među njima (Euler, 2013; Valiente & Scandurra, 2017). Ukoliko u nekoj zemlji ne postoji tradicija saradnje između države i privrede i ako nisu razvijeni mehanizmi uspostavljanja partnerskih odnosa među različitim socijalnim partnerima, teško je očekivati da će se promena ostvariti preko noći, a to onda znači da se mogu javiti problemi ne samo prilikom definisanja uslova potrebnih za funkcionisanje dualnog obrazovanja, već i kad je reč o uspostavljanju kontrolnih mehanizama nad ostvarivanjem ovog vida obrazovanja.

---

<sup>16</sup> Videti detaljnije u: Spasenović (2017).

To je posebno važno u slučaju zaštite prava i interesa samih učenika / praktikanata.

Pored toga, značajno pitanje je kakav društveni status ima dualno obrazovanje u društvu i u kojoj meri je ono privlačno mladima. Dok u Nemačkoj, Švajcarskoj ili Austriji dualno srednje stručno obrazovanje predstavlja sasvim prihvatljivu varijantu za mlade, dotle je u nekim zemljama daleko poželjnije upisati opšteobrazovnu srednju školu, što znači da stručno obrazovanje ostaje opcija uglavnom za one koji nisu imali neku drugu šansu. U Nemačkoj, svi oni koji žele da obezbede sebi mesto u dualnom obrazovanju ne uspeju to i da ostvare, što posebno važi za učenike iz manje zahtevnog i manje cenjenog tipa niže srednje škole (*Hauptschule*) (Deissinger, 2015). Tamo gde je status stručnog obrazovanja nizak, i gde ono privlači pretežno učenike iz porodica niskog socioekonomskog statusa i iz marginalizovanih društvenih grupa, može se desiti da se uvođenjem dualnog obrazovanja samo dodatno prodube socijalne razlike i doprinese reprodukciji društvene nejednakosti.

Ne sme se zaboraviti ni činjenica da zakonske odredbe kojima su uspostavljeni osnovni principi dualnog obrazovanja u Nemačkoj datiraju još s kraja XIX veka, što je u datom istorijskom momentu predstavljalo odgovor na određene socijalne i ekonomske probleme. Dakle, dualno obrazovanje u zemljama za koje je ono tipično nije nastalo naprečac, kao stvar trenutne odluke prosvetnih vlasti o tome kako izgraditi ili reformisati stručno obrazovanje, nego se razvijalo u sklopu određenih istorijskih, društvenih, političkih i ekonomskih okolnosti (Langthaler, 2015; Mayer, 2001).

Proizlazi da bi bilo korisno, kao što smo diskutovali u jednom drugom radu (Spasenović, 2017), da se sagledaju tuđa rešenja u ovoj oblasti, ali ne da bi se nekritički preuzela, već da bi se upoznala iskustva drugih i na osnovu toga preispitalo koji su dometi, a koja ograničenja primene takvog rešenja u sopstvenoj sredini. Na kreatorima obrazovnih politika je zadatak da kroz dijalog sa različitim zainteresovanim akterima (predstavnicima obrazovnog sistema, poslodavcima, stručnim telima i udruženjima, sindikatima itd.) pažljivo razmotre sopstvene

društvene, ekonomske i obrazovne potrebe, analiziraju mogućnosti za reformisanje srednjeg stručnog obrazovanja, definišu poželjne ciljeve u toj oblasti i u skladu s tim donesu odluku šta će se raditi.

### **Način i efekti ostvarivanja javno-privatnog partnerstva u obrazovanju**

Kao odgovor na zahteve za povećanjem ekonomske efikasnosti, jačanjem kompetitivnosti, ali i ograničenim trošenjem sredstava iz državnog budžeta, privatizacija u obrazovanju je postala sve prisutniji fenomen u mnogim zemljama. Dok se, s jedne strane, porast udela privatnog sektora u ostvarivanju obrazovanja vidi kao adekvatna opcija za unapređivanje dostupnosti, kvaliteta i efikasnosti obrazovanja, s druge strane, bojazan je usmerena upravo na to da se radi o neoliberalnoj ideji, kojom se može ugroziti kvalitet i jednakopravnost u obrazovanju (UNICEF, 2011; Verger & VanderKaaij, 2012).

U najširem smislu, privatizacija podrazumeva prenošenje javnog vlasništva, imovine ili poslova privatnom sektoru (The Economic Times, n.d.), odnosno uključivanje privatnog sektora u poslove / aktivnosti od javnog značaja. Kada je reč o obrazovanju, privatizacija se ogleda u uspostavljanju privatnih obrazovnih ustanova, tj. škola čiji su osnivači neprofitna ili profitna nedržavna tela, organizacije ili asocijacije (verske zajednice, kompanije itd.), kao i pojedinci. Privatne škole se obično finansiraju iz sopstvenih prihoda (recimo, putem školarina), ali mogu biti finansirane i javnim sredstvima. Udeo sredstava iz javnog budžeta za privatne škole se veoma razlikuje među zemljama, od toga da ove škole uopšte nisu javno finansirane (npr. u Grčkoj, Meksiku ili Brazilu), do toga da dobijaju preko 95% sredstava iz javnih izvora (u Holandiji, Finskoj, Švedskoj i Luksemburgu) (Woessmann, 2006).

Poseban vid privatizacije, kao svojevrsno hibridno rešenje, predstavlja javno-privatno partnerstvo (JPP) – uspostavljanje kooperacije između javnog i privatnog sektora u stvaranju javnih proizvoda ili pružanju javnih usluga (LaRocque, 2008; Pornoi, 2016). Mada ne postoji

jednoznačno prihvaćena definicija JPP, ono što se može naći u većini određenja ovog fenomena jeste da se radi o uspostavljanju formalnog odnosa između javnog i privatnog sektora, najčešće putem ugovora, gde privatni sektor obezbeđuje investicije i usluge koje je tradicionalno obezbeđivala država i gde su odgovornost i rizik podeljeni među njima (Khanom, 2010; LaRocque, 2008; UNICEF, 2011). U suštini, javni sektor ugovorom prenosi određene usluge ili poslove na privatni sektor, koji izvršavanjem obaveza očekuje da ostvari određenu finansijsku dobit.

Do razvijanja i ekspanzije modela javno-privatnog partnerstva došlo je devedesetih godina prošlog veka, što se vezuje za zaokret od države blagostanja ka tržišno orijentisanoj državi, a time i za smanjivanje javnih rashoda, delegiranje odgovornosti na privatni sektor i podsticanje angažovanja privatnog sektora u cilju pružanja javnih usluga (Khanom, 2010). Od tada JPP postaje sve važniji alat javne politike širom sveta i danas se može smatrati globalnim trendom u ostvarivanju javnog obrazovanja (Verger & VanderKaaij, 2012). Međunarodne, regionalne i bilateralne organizacije (npr. Svetska banka, Azijska razvojna banka, UNESCO, USAID) snažno su podržale ovaj koncept, podstičući vlade, posebno manje razvijenih zemalja, da ga usvoje (Verger & VanderKaaij, 2012).

U oblasti obrazovanja JPP se ostvaruje u različitim segmentima i obuhvata različite načine ostvarivanja, od sprovođenja obrazovnog procesa, preko školskog menadžmenta i izgradnje i održavanja infrastrukture, do obezbeđivanja sekundarnih usluga (prevoz učenika, ishrana i sl.) (Kanić i Kovač, 2017). Konkretnije, vrste i načine ostvarivanja JPP u oblasti obaveznog obrazovanju moguće je klasifikovati na sledeći način (LaRocque, 2006; LaRocque, 2008; UNICEF, 2011):

- Pružanje obrazovnih usluga – podrazumeva ugovore sa školama čiji osnivač nije država, a koje finansira država, tj. odnosi se na javno finansiranje obrazovanja učenika u privatnim školama.
- Upravljanje i rukovođenje radom škole od strane ne-državnog organa / tela – upravljanje i rukovođenje javnom školom je ugovorom prepušteno predstavnicima privatnog sektora; iako

je upravljanje i rukovođenje povereno privatnim provajderima, vlasništvo i finansiranje ostaje javno.

- Vaučeri i njima srodne inicijative – finansijski iznosi koji se dodeljuju za školovanje, a koji treba da omoguće učenicima da po sopstvenom izboru pohađaju bilo javne, bilo privatne škole.
- Pružanje profesionalnih usluga i podrške – učešće privatnog sektora u stručnom usavršavanju nastavnika, razvijanju programa obrazovanja, evaluaciji rada škola, obezbeđivanju sekundarnih usluga (npr. ishrana ili prevoz učenika).
- Infrastrukturne inicijative – odnosi se na ugovore koji se sklapaju sa privatnim sektorom o finansiranju, izgradnji ili održavanju školskih objekata, opremanju javne škole i obezbeđivanju nastavnih sredstava, kao i o izdavanju prostora javnih škola privatnim zakupcima.
- Filantropske inicijative – odnosi se na privatne inicijative, tj. napore u obezbeđivanju učenicima stipendija, školarina ili sponzorstva, kao i na donacije samim školama.

Zagovornici JPP ističu da se primenom modela ugovaranja ostvaruje veća fleksibilnost u obrazovanju, čime se adekvatnije odgovara na zahteve i potrebe školskog obrazovanja (Babin, 2014; Patrinos, Barreira-Osorio & Guáqueta, 2009). Uz to, obezbeđuje se bolja kontrola nad radom ustanova i utvrđuje da li su ugovorene obaveze i predviđeni ishodi ispunjeni ili ne, a ukoliko nisu, država može da smanji nivo alociranih sredstava. Prednosti uvođenja vaučera vide u ukidanju monopola državnih škola za budžetska sredstva, a time i povećanju kompetitivnosti između javnih i privatnih škola za učenike (Babin, 2014; Witte, 2009). Takođe, kao argument za uvođenje vaučera, naročito u slučaju kad se dodeljuju samo učenicima iz deprivilegovanih porodica, ovi autori navode pružanje jednakih šansi u obrazovanju svim učenicima. Generalno gledano, oni smatraju da se učešćem privatnog sektora doprinosi pluralizmu, inovativnosti, povećanom izboru, kao i kompetitivnosti, a time i efektivnosti i efikasnosti obrazovnog sistema (Verger & VanderKaaij, 2012).

S druge strane, kritičari smatraju da se primenom JPP smanjuje uloga (samim tim i kontrola) države nad javnim sektorom. Takođe, davanjem mogućnosti izbora korisnicima može se doprineti većoj socioekonomskoj segregaciji, posebno ukoliko škole vrše selekciju učenika prema postignućima. Učenici iz siromašnijih porodica će se u tom slučaju naći u manje uspešnijim školama, koje roditelji višeg socioekonomskog i obrazovnog statusa neće birati za svoju decu (Verger & VanderKaaij, 2012; Witte, 2009).

Nema mnogo empirijskih istraživanja o primeni JPP u obrazovanju, a postojeći nalazi su nekonzistentni. Woessmann (2006) je, analizirajući vezu između JPP i postignuća učenika na PISA istraživanju, zaključio da učenici iz zemalja u kojima dominiraju škole finansirane javnim sredstvima, a kojima upravlja i rukovodi privatni sektor, postižu najbolje rezultate. OECD-ov izveštaj, zasnovan na PISA podacima pokazuje da nema razlike među obrazovnim sistemima u pogledu postignuća učenika u zavisnosti od toga da li postoji takmičenje među školama prilikom upisa učenika ili ne (OECD, 2015). Takođe, nisu zabeležene ni razlike među zemljama u odnosu na učenička postignuća kad je reč o udelu privatnih škola u obrazovnom sistemu (OECD, 2017). Međutim, razlike u tom pogledu jesu nađene na nivou zemlje – učenici iz javnih škola ostvaruju lošije rezultate u poređenju sa onima iz privatnih škola, ali kada se uzme u obzir socioekonomski status, proizlazi da su u OECD zemljama, generalno gledano, uspešniji učenici iz javnih škola.

Interesantan nalaz je i da profitno orijentisane škole koje vrše selekciju učenika prilikom upisa nisu uspešnije u pogledu učeničkih postignuća od javnih škola, kao i da ostvaruju u proseku lošije rezultate u odnosu na privatne neprofitne škole. Istraživanja sprovedena u SAD pokazuju ili da postoji mala razlika ili da nema razlike u postignućima učenika iz neselektivnih profitnih charter škola<sup>17</sup> i neprofitnih privatnih ili javnih škola (*Ibid*).

---

<sup>17</sup> Charter škole u SAD su škole koje su finansirane iz javnih izvora (po broju učenika) i koje imaju veći stepen autonomije u pogledu koncipiranja i realizacije školskog programa, zapošljavanja nastavnika i finansiranja u odnosu na državne škole, jer nisu u obavezi da slede svu regulativu koja važi za državne škole. Obično ih formi-

U Čileu se pokazalo da je uvođenje vaučera, početkom osamdesetih godina, dovelo do:

- smanjenja realnih rashoda za obrazovanje nakon uvođenja;
- smanjenja broja učenika u državnim, a povećanja u privatnim školama;
- poboljšanja učeničkih postignuća, ali tek nakon što je devedesetih godina povećano ulaganje u obrazovanje (što znači da razlog nije primena vaučera) (Babin, 2014).

U Švedskoj se, sudeći prema nalazima nekih istraživanja, osnivanje tzv. nezavisnih škola i uvođenje vaučera pozitivno odrazilo na kvalitet rada javnih škola. Međutim, mogućnost izbora škole povećala je u toj zemlji socioekonomsku i etničku segregaciju, posebno u siromašnijim regijama (OECD, 2015).

Uspostavljanje javno-privatnog partnerstva u oblasti obrazovanja prihvaćeno je u većem broju zemalja, ali iz različitih razloga. Kako Verger (2016: 66) navodi, u Ujedinjenom Kraljevstvu, Čileu i na Novom Zelandu politike usmerene na privatizaciju činile su deo šire reforme državnog upravljanja, koja je bila u skladu sa neoliberalnom orijentacijom. U Švedskoj, u kojoj je, kao i u ostalim nordijskim zemljama, dominirao javni sistem obrazovanja, od devedesetih godina se započelo sa privatizacijom u obrazovanju i prihvatanjem tržišnih principa, sa ciljem debirokratizacije i decentralizacije u oblasti obrazovanja. Kao mehanizam finansiranja obrazovanja, uveden je sistem vaučera, koji je omogućio učenicima izbor da se školuju bilo u državnoj, bilo u privatnoj školi<sup>18</sup>.

---

raju udruženja nastavnika, roditelja i građana, neprofitne ili profitne organizacije. Škole funkcionišu na osnovu ugovora koji sklapaju sa ovlašćenom agencijom – u zavisnosti od države, to mogu biti vladine agencije, univerziteti, neprofitne organizacije itd. Iako se vode polemike o tome da li su čarter škole u većoj meri javne ili privatne (što zavisi od kriterijuma na osnovu koga se sudi, ali i od zakona kojim su regulisane), one se generalno smatraju privatnim školama, otvorenim za sve učenike, u kojima učenici ne plaćuju školarinu i imaju obavezu polaganja istih standardizovanih testova kao i učenici iz ostalih državnih škola (LaRocque, 2006; Vergari, 2009).

<sup>18</sup> Početkom devedesetih godina u Švedskoj je došlo do liberalizacije pravila u pogledu osnivanja i vođenja tzv. nezavisnih škola – škola čiji osnivač nije država

Kako Verger dalje navodi (2016: 66), u cilju podsticanja slobodnog izbora korisnika, u većini država SAD zakonski je omogućeno osnivanje tzv. čarter škola, čiji se rad temelji na sklopljenom ugovoru o upravljanju i finansiranju između škole čiji osnivač nije država i predstavnika državnih vlasti ili drugih ovlašćenih tela. Model ugovaranja prisutan je i u Evropi i Latinskoj Americi, gde vlasti često ugovaraju pružanje obrazovnih usluga sa religijskim zajednicama, s jedne strane, radi podizanja efikasnosti i efektivnosti obrazovnog sistema, a s druge, kako bi se očuvao tradicionalno postojeći kompromis između države i crkve. U zemljama južne Azije i podsaharske Afrike vlasti i različiti donatori vide javno-privatno partnerstvo kao efikasan način za ostvarivanje većeg obuhvata obrazovanjem.

U kojoj meri će javno-privatno partnerstvo biti prihvaćeno od strane nosilaca obrazovne politike i za koju vrstu i oblik će se odlučiti, zavisi od društvenih, ideoloških, ekonomskih i kulturoloških okolnosti u datoj zemlji. Na primer, u zemljama u kojima je snažno prisutan stav o obrazovanju kao javnom dobru, kao što je slučaj u većem broju zemalja Latinske Amerike, teže je prihvatiti privatizaciju u obrazovanju nego u zemljama u kojima to nije slučaj, naročito ukoliko su tradicionalno prisutne jake socijalne razlike u društvu, te se smatra normalnim da nemaju svi iste šanse za kvalitetno obrazovanje, što važi, recimo, za Indiju (Verger, 2012). Povoljnije okolnosti za ostvarivanje JPP će biti i tamo gde su od ranije već postojale privatne škole u odnosu na zemlje u kojima ih nije bilo ili je njihov broj marginalan.

Takođe, politička i ideološka opredeljenja vladajućih struktura igraju značajnu ulogu u izboru različitih rešenja u domenu obrazovne politike. Pokazalo se da desno orijentisani predstavnici vlasti imaju

---

(već roditelji, privatne kompanije, dobrotvorne organizacije i sl.), a koje se finansiraju iz javnih izvora. Skoro istovremeno uvedena je mogućnost izbora škole koju će učenik pohađati, putem primene mehanizma vaučera. Iznos finansijskih sredstava, koji određuju opštine, „prati“ učenika, bilo da se opredeli za javnu ili za nezavisnu školu. Nezavisne škole slede nacionalni kurikulum i ne smeju da naplaćuju dodatnu školarinu. Broj ovih škola se povećao sa 60, koliko ih je bilo 1991. godine, na 792 u 2014. Javne osnovne i srednje škole u Švedskoj pohađa 86% učenika, a 14% nezavisne (OECD, 2017).



pozitivniji odnos prema privatizaciji u obrazovanju u odnosu na leve političke opcije (Le Grand, prema Verger, 2016). Ipak, praksa pokazuje da i socijal-demokratske i laburističke partije pokreću i zagovaraju tržišno orijentisane reforme, ali iz drugačijih razloga nego konzervativci i neoliberalisti. U nordijskim zemljama, na primer, motivacija nije bila da se poveća konkurentnost, već da se diversifikuju javne usluge i da se pruži mogućnost izbora (Verger, 2016).

Kao i u nekim drugim slučajevima prihvatanja globalnih trendova u nacionalnoj obrazovnoj politici, i u slučaju JPP se dešava da se prevođenje u praksu onoga što je usvojeno kao globalni diskurs odvija selektivno, u skladu sa postojećim potrebama i političkim interesima. Verger i VanderKaaij (2012) prethodno rečeno ilustruju na primeru Indije. U ovoj zemlji je krajem prve decenije ovog veka usvojeno nekoliko dokumenata kojima se potvrđuje namera vlade o uvođenju JPP, što je bilo praćeno i stručnom raspravom o ovom pitanju. Međutim, razvijanje ove ideje u indijskom kontekstu ima određene specifičnosti, koje istovremeno mogu ukazivati na potencijalne probleme u primeni ovog koncepta u praksi.

Pre svega, vlada je promovisala koncept JPP kao mehanizam kojim se na ekonomski efikasniji način može obezbediti veći pristup obrazovanju, posebno na srednjoškolskom nivou. Međutim, pitanje podizanja kvaliteta obrazovanja, koje se generalno vezuje za JPP, našlo se u drugom planu. Zapravo, indijski zvaničnici deklarativno jesu isticali kvalitet obrazovanja kao argument za uvođenje JPP, ali nije bilo naznaka razrade konkretnih mera u tom pogledu (npr., mehanizama kontrole od strane države, finansiranja itd.).

Drugo, za razliku od uobičajenog shvatanja da JPP podrazumeva transfer javnih sredstava privatnom sektoru za određene usluge, indijske vlasti su ovom konceptu pripisale drugačije značenje – za njih je to instrument kojim se obezbeđuje veći udeo privatnog finansiranja u sistemu obrazovanja, kako od strane privatnog sektora, tako i roditelja.

Treće, kako autori navode, ni među nosiocima obrazovne politike, ni među ostalim zainteresovanim akterima u obrazovanju ne postoji saglasnost oko toga šta JPP znači i kako treba da se ostvari (npr. da li

treba dozvoliti postojanje samo neprofitnih ili i profitnih obrazovnih ustanova; da li se treba usmeriti na učešće privatnog sektora u ostvarivanju školskog obrazovanja ili na njegovu ulogu u infrastrukturnim projektima i obezbeđivanju nenastavnih usluga itd.). Osim toga, primetni su otpori različitih zainteresovanih strana vezani za JPP, doduše iz drugačijih pobuda. Udruženja nastavnika su protiv komercijalizacije u obrazovanju i deprofesionalizacije nastavničkog poziva, dok je korporativni sektor izrazio neslaganje sa najavom zabrane sticanja profita putem obrazovanja (Verger i VanderKaaij, 2012).

Navedeni primer potvrđuje zapažanje da prihvatanje globalnih obrazovnih politika obično podleže lokalnom prilagođavanju i menjanju, ali i neprihvatanju. Opisane okolnosti će verovatno predstavljati ograničavajuće faktore za uspešnu primenu JPP u indijskom obrazovnom sistemu, a shodno tome i drugačijim efektima nego u nekoj drugoj zemlji.

Sasvim opravdanim smatramo dileme na koje ukazuju Robertson i Verger (2012), a koje je nužno imati u vidu prilikom opredeljivanja za neki oblik JPP:

- da li je menadžerski diskurs o preuzimanju rizika prikladan za distribuciju javnog dobra kao što je obrazovanje;
- da li se menadžerskim modelom upravljanja, sa fokusom na rezultate i efikasnost, obraća dovoljno pažnje obrazovnom procesu koji je veoma složen;
- da li su zadovoljeni interesi šire javnosti ili pretežno samo interesi uključenih aktera, tj. zainteresovanih strana?

U tom smislu, složili bismo se sa shvatanjem da se javno-privatno partnerstvo ne može a priori označiti ni kao dobro, ni kao loše rešenje. Kakvi će biti efekti njegove primene zavisi od toga u kojoj meri odabrana rešenja odgovaraju specifičnim okolnostima neke zemlje, kako su definisani odnosi između javnog i privatnog sektora i kako se sprovodi kontrola u pogledu procesa i rezultata primene.



---

---

## LITERATURA

- Ahn, J. & Brewer, D. (2009). What Do We Know About Reducing Class and School Size? In G. Sykes, B. Schneider, D. Plank and T. Ford (Eds.), *Handbook of Education Policy Research* (pp. 426-437). New York: Routledge.
- Alibabić, Š., Miljković, J. i Ovesni, K. (2012). Obrazovanje odraslih u regionalnim obrazovnim politikama. U N. Vujisić Živković, M. Mitrović i K. Ovesni (ur.), *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju* (str. 9-25). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Allen, R. (2012). Ekonomika obrazovanja. U B. Dufour and W. Curtis (Eds.), *Studij odgojno-obrazovnih znanosti: uvod u ključne discipline* (str. 99-122). Zagreb: Educa.
- Anderson-Levitt, K. (2003). A World Culture of Schooling? In K. Anderson-Levitt (Ed.), *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory* (pp. 1-26). New York: Palgrave Macmillan.
- Arno, R. (2009). World-systems Analysis and Comparative Education in the Age of Globalization. In R. Cowen and A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 101-120). Dordrecht: Springer.
- Auld, E., & Morris, P. (2014). Comparative Education the 'New Paradigm' and Policy Borrowing: Constructing Knowledge for Educational Reform. *Comparative Education*, Vol. 50, No. 2, 129–155.
- Babin, M. (2014). *Upravljanje modelima alokativnih mehanizama finansiranja preduniverzitetskog obrazovanja*. Beograd: Fakultet organizacionih nauka Univerziteta u Beogradu (doktorska disertacija).

- Ball, S. (2006). *Education Policy and Social Class*. London: Routledge.
- Ball, S. (2017). *The Education debate* (Third Edition). Bristol: Policy Press.
- Baucal, A. (2012). *Ključne kompetencije mladih u Srbiji u PISA 2009 ogledalu*. Beograd: Institut za psihologiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Vlade Republike Srbije.
- Beech, J. (2009). Who is Strolling through the Global Garden? International Agencies and Educational Transfer. In R. Cowen and A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 341-357). Dordrecht: Springer.
- Bell, L. & Stevenson, H. (2006). *Education policy: Process, themes and impact*. London: Routledge.
- Bliem, W., Schmid, K. & Petanowitsch, A. (2014). *Erfolgsfaktoren der Dualen Berufsbildung. Transfersmöglichkeiten*. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- BMBF (2015). *One-stop International Cooperation in Vocational Training*. Bonn: Federal Ministry of Education and Research.
- Bodroški Spariosu, B. (2010). Osnovne dimenzije kvaliteta obrazovnih sistema. *Nastava i vaspitanje*, god. 59, br. 4, 618-631.
- Bolivar, A. (2011). PISA: The dissatisfaction of the losers: PISA public discourse in Ibero-American countries. In M. Pereyra, H. Kotthoff and R. Cowen (Eds.), *PISA Under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools* (pp. 61-74). Rotterdam: Sense Publishers.
- Borman, G. (2009). The Use of Randomized Trials to Inform Education Policy. In G. Sykes, B. Schneider, D. Plank and T. Ford (Eds.), *Handbook of Education Policy Research* (pp. 129-138). New York: Routledge.
- Bralić, Ž. (2016). Društvo znanja i moderni menadžment. *Andragoške studije*, br. 1, 29-44.
- Bray, M. (2014). Actors and Purposes in Comparative Education. In M. Bray, B. Adamson and M. Mason (Eds.), *Comparative Education Research: Approaches and Methods* (Second Edition) (pp. 19-46). Hong Kong: Comparative Education Research Centre; Springer.
- Bromley, P. (2016). Policy and Administration as Culture: Organizational Sociology and Cross-National Education Trends. In: K. Mundy, A. Green,

- B. Lingard and A. Verger (Eds.), *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 470-489). Chichester: John Wiley & Sons.
- Cedefop (2010). *A bridge to the future, European policy for vocational education and training 2002-10*. Luxembourg: Cedefop. Retrieved May 5, 2019 from the World Wide Web [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3058\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3058_en.pdf)
- Cedefop (2014). *Macroeconomic Benefits of Vocational Education and Training*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Chisholm, L. & Leyendecker, R. (2009). Curriculum Reform in Sub-Saharan Africa: When Local Meets Global. In R. Cowen and A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 685-702). Dordrecht: Springer.
- Colebatch, H. K. (2002). *Policy*. Buckingham: Open University Press.
- Cowen, R. (2009). The Transfer, Translation and Transformation of Educational Processes: And their Shape-shifting? *Comparative Education*, Vol. 45, No. 3, 315–327.
- Cowen, R. (2009a). Editorial Introduction: The National, The International, and The Global. In R. Cowen and A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 337-340). Dordrecht: Springer.
- Crossley, M. & Watson, K. (2003). *Comparative and International Education: Globalisation, Context and Difference*. London: RoutledgeFalmer.
- Dale, R. (1994). Applied education politics or political sociology of education? Contrasting approaches to the study of the recent education reform in England and Wales. In D. Halpin and B. Troyna (Eds.), *Researching Education Policy: Ethical and Methodological Issues* (pp. 31–41). London: Falmer Press.
- Datnow, A. & Park, V. (2009). Conceptualizing Policy Implementation: Large-Scale Reform in an Era of Complexity. In G. Sykes, B. Schneider, D. Plank and T. Ford (Eds.), *Handbook of Education Policy Research* (pp. 348-361). New York: Routledge.
- Davies, H., Nutley, S. & Smith, P. (Eds.) (2000). *What Works? Evidence-based Policy and Practice in Public Services*. Bristol: The Policy Press.
- Deissinger, T. (2015). The German Dual Vocational Education and Training System as ‘Good Practice’? *Local Economy*, Vol. 30, No. 5, 557–567.

- Desimone, L. (2009). Complementary Methods for Policy Research. In G. Sykes, B. Schneider, D. Plank and T. Ford (Eds.), *Handbook of Education Policy Research* (pp. 163-175). New York: Routledge.
- Despotović, M. (2019). Dualno obrazovanje – izazovi i mogućnosti za zemlje u tranziciji – slučaj Makedonije. U D. Pavlović Breneselović, V. Spasenović i Š. Alibabić (ur.), *Obrazovna politika i praksa; u skladu ili u raskoraku?* (str. 31-43). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Despotović, M. i Popović, K. (2014). Strategije obrazovanja odraslih – želje, potrebe, mogućnosti i rezultati. U B. Knežić, A. Pejatović i Z. Milošević (ur.), *Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja odraslih u Srbiji* (str. 47-68). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Dixon, M., Borman, K. & Cotner, B. (2009). Current Approaches to Research in Anthropology and Education. In G. Sykes, B. Schneider, D. Plank and T. Ford (Eds.), *Handbook of Education Policy Research* (pp. 83-92). New York: Routledge.
- Dolowitz, D. & Marsh, D. (2000). Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making. *Governance: An International Journal of Policy and Administration*, Vol. 13, No. 1, 5-24.
- Dye, T. (2013). *Understanding public policy*. New York: Pearson.
- Đorđević, S. (2009). *Analiza javnih politika*. Beograd: Fakultet političkih nauka.
- Espinoza, O. (2010). Alternative Approaches on Society, State, Educational Reform and Educational Policy. In Zajda, J. and M. A. Geo-Jaja (Eds.), *The Politics of Education Reforms* (pp. 87- 108). London and New York: Springer.
- ETF (2014). *Work-Based Learning: A Handbook for Policy Makers and Social Partners in ETF Partner Countries*. Torino: European Training Foundation.
- Euler, D. (2013). *Germany's Dual Vocational Training System: A Model for Other Countries?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- European Commission (2012). *Apprenticeship Supply in the Member States of the European Union*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Gidens, E. (2005). *Odbegli svet: kako globalizacija preoblikuje naše živote*. Beograd: Stubovi kulture.
- Golubović, Z. (2015). Postoje li civilizacijski uslovi za humanizaciju globalizacije. U V. Vukotić, D. Šuković, M. Rašević, S. Maksimović i V. Goati (ur.), *Globalizacija i kultura* (str. 51-63). Beograd: Institut društvenih nauka.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S. (2001). *Learning to Change. Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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?* (str. 182-188). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Heidenheimer, A. (1986). Politics, Policy and Polickey as Concepts in English and Continental Languages: An Attempt to Explain Divergences. *The Review of Politics*, Vol. 48, No. 1, 3-30.
- Held, D. (2003). Debate o globalizaciji. U V. Vuletić (ur.), *Globalizacija: mit ili stvarnost* (str. 48-60). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Honig, M. (2009). What Works in Definig “What Works” in Educational Improvement: Lessons from Education Policy Implementation Research, Directions for Future Research. In G. Sykes, B. Schneider, D. Plank and T. Ford (Eds.), *Handbook of Education Policy Research* (pp. 333-347). New York: Routledge.
- Hummelsheim, S. & Baur, M. (2014). The German Dual System of Initial Vocational Education and Training and Its Potential for Transfer to Asia. *Prospects*, Vol. 44, No. 2, 279–296.
- IEA (n.d.). TIMSS: Trends In International Mathematics And Science Study. Retrieved February 22, 2019 from the World Wide Web <https://timssandpirls.bc.edu/timss-landing.html>
- Jones, T. (2013). *Understanding Education Policy*. Dordrecht: Springer.
- Kamat, S. (2012). The Poverty of Theory: The World Bank’s System Approach to Education Policy. In S. Klees, J. Samoff & N. Stromquist



- (Eds.), *The Poverty of Theory. The World Bank's System Approach to Education Policy* (pp. 33-48). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kanić, S. i Kovač, V. (2017). Neoliberalizam i obrazovanje u kontekstu globalne obrazovne politike. *Zbornik Odseka za pedagogiju, Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Novom Sadu*, br. 26, 69-92.
- Khanom, N. (2010). Conceptual Issues in Defining Public Private Partnerships (PPPs). *International Review of Business Research Papers*, Vol. 6, No 2, 150 -163.
- Klees, S. (2012). World Bank and Education: Ideological Premises and Ideological Conclusions. In S. Klees, J. Samoff & N. Stromquist (Eds.), *The Poverty of Theory. The World Bank's System Approach to Education Policy* (pp. 49-65). Rotterdam: Sense Publishers.
- Klees, S., Samoff, J. & Stromquist, N. (Eds.) (2012). *The World Bank and Education Critiques and Alternatives*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kovač, V. (2007). Pristupi analizi obrazovne politike. *Pedagogijska istraživanja*, god. 4, br. 2, 255-267.
- Langthaler, M. (2015). *The Transfer of the Austrian Dual System of Vocational Education to Transition and Developing Countries: An Analysis from a Developmental Perspective*. Vienna: Austrian Foundation for Development Research.
- LaRocque, N. (2006). Contracting for the Delivery of Education Services: A Typology and International Examples. Retrieved May 2, 2019 from the World Wide Web <https://sites.hks.harvard.edu/pepg/PDF/events/MP-SPE/PEPG-05-07larocque.pdf>
- LaRocque, N. (2008). *Public-private partnerships in basic education: An international review*. Lincoln: CfBT Education Trust.
- Lechner, F. & Boli, J. (2005). *World Culture: Origins and Consequences*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Lewis, T. (2007). The Problem of Cultural Fit – What Can We Learn from Borrowing the German Dual System? *Compare*, Vol. 37, No. 4, 463–477.
- Lingard, B. & Sellar, S. (2016). The Changing Organizational and Global Significance of the OECD's Education Work. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard and A. Verger (Eds.), *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 357-373). Chichester: John Wiley & Sons.

- Maksimović, A. (2017). *Tendencije u savremenoj pedagoškoj teleologiji i praksi: od ciljeva i zadataka do kompetencija, ishoda i standarda obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Mattheou, D. (2009). The Scientific Paradigm in Comparative Education. In R. Cowen and A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 59-71). Dordrecht: Springer.
- Mayer, C. (2001). Transfer of Concepts and Practices of Vocational Education and Training from the Center to the Peripheries: The Case of Germany. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 2, 189–208.
- Mehrotra, S., Raman, R., Kumra, N., Kalaiyarasan & Röß, D. (2014). *Vocational Education and Training Reform in India: Business Needs in India and Lessons to be Learned from Germany*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Miljković, J. (2014). *Evropska obrazovna politika i upravljanje sistemom obrazovanja odraslih*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu (doktorska disertacija).
- Miošić, N., Berković, J. i Horvat, M. (2014). *Analiza i zagovaranje javnih politika*. Zagreb: EDU centar GONG i Centar za cjeloživotno obrazovanje Fakulteta političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu.
- Moutsios, S. (2009). International Organisations and Transnational Education Policy. *Compare*, Vol. 39, No. 4, 467–478.
- Mundy, K. & Verger, A. (2016). The World Bank and the Global Governance of Education in a Changing World Order. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard and A. Verger (Eds.), *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 335-356). Chichester: John Wiley & Sons.
- Mundy, K., Green, A., Lingard, B. & Verger, A. (2016). Introduction: The Globalization of Education Policy – Key Approaches and Debates. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard and A. Verger (Eds.), *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 1-20). Chichester: John Wiley & Sons.
- Napier, D. B. (2003). Transformations in South Africa: Policies and Practices from Ministry to Classroom. In K. Anderson-Levitt (Ed.), *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory* (pp. 51-74). New York: Palgrave Macmillan.

- OECD (2011). *Education Policy Advice for Greece*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014). *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons from Around the World*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014a). *Lessons from PISA for Korea*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2015). *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results: Policies and Practices for Successful Schools*. Retrieved May 2, 2019 from the World Wide Web <https://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- OECD (2017). *School Choice and School Vouchers: An OECD Perspective*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (n.d.). Our mission. Retrieved February 26, 2019 from the World Wide Web <http://www.oecd.org/about/>
- OECD (n.d., a). PISA. Retrieved April 2, 2019 from the World Wide Web <http://www.oecd.org/pisa/>
- Olmos, L. E. & Torres, C. A. (2009). Theories of The State, Educational Expansion, Development, and Globalizations: Marxian and Critical Approaches. In R. Cowen and A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 73-86). Dordrecht: Springer.
- Pantelić, I, Pavićević, V., Petrović, V. i Milovanović, G. (ur.) (2002). *Aspekti globalizacije*. Beograd: Beogradska otvorena škola. Preuzeto 18. marta 2019. sa the World Wide Web <http://old.bos.rs/materijali/aspekti.pdf>
- Patrinos, H., Barrera-Osorio, F. & Guáqueta, J. (2009). *The Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education*. Washington: World Bank.
- Pavlović Breneselović, D. (2014). Kompetencije ili kompetentnost: različiti diskursi profesionalizma vaspitača. *Vaspitanje i obrazovanje*, god. 39, br. 2, 57-69.
- Pavlović Breneselović, D. (2016). Standardi u obrazovanju – olako preuzeta reč. U L. Miškeljin, Z. Šaljić i J. Miljković (ur.), *Vrednovanje u vaspitno-obrazovnom procesu: zbornik radova* (str. 76-80). Beograd: Insitut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.

- Pečujlić, M. (2002). Globalizacija – dva lika sveta. U I. Pantelić, V. Pavićević, V. Petrović i G. Milovanović (ur.), *Aspekti globalizacije*. Beograd: Beogradska otvorena škola. Preuzeto 6. marta 2019. sa the World Wide Web <http://old.bos.rs/materijali/aspekti.pdf>
- Perišić, N. (2008). Socijalna država – evolucija jedne ideje. *Sociologija*, god. 50, br. 2, 207-224.
- Phillips, D. & Ochs, K. (2003). Processes of Policy Borrowing in Education: Some Explanatory and Analytical Devices. *Comparative Education*, Vol. 39, No. 4, 451-461.
- Phillips, D. & Ochs, K. (2004). Researching Policy Borrowing: Some Methodological Challenges in Comparative Education. *British Educational Research Journal*, Vol. 30, No. 6, 773-784.
- Phillips, D. (2004). Toward a Theory of Policy Attraction in Education. In G. Steiner-Khamsi (Ed.), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending* (pp. 54-67). New York: Teachers College Press.
- Pigott, T. (2009). Research Synthesis and Education Policy. In G. Sykes, B. Schneider, D. Plank and T. Ford (Eds.), *Handbook of Education Policy Research* (pp. 154-162). New York: Routledge.
- Pilz, M. (2016). Training Patterns of German Companies in India, China, Japan and the USA: What Really Works? *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, Vol. 3, No. 2, 66-87.
- Popkewitz, T. (2011). PISA: Numbers, Standardizing Conduct, and the Alchemy of School Subjects. In M. Pereyra, H. Kotthoff & R. Cowen (Eds.), *PISA Under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools* (pp. 31-46). Rotterdam: Sense Publishers.
- Popović, K. (2014). *Evropska i globalna politika obrazovanja odraslih – koncepti, paradigme i pristupi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Društvo za obrazovanje odraslih.
- Popović, K. (2019). Obrazovna politika – u makazama paradigmi. U D. Pavlović Breneselović, V. Spasenović i Š. Alibabić (ur.), *Obrazovna politika i praksa; u skladu ili u raskoraku?* (str. 2-13). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.

- Portnoi, L. (2016). *Policy Borrowing and Reform in Education: Globalized Processes and Local Contexts*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ramirez, F., Meyer, J. & Lerch, J. (2016). World Society and the Globalization of Educational Policy. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard and A. Verger (Eds.), *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 43-63). Chichester: John Wiley & Sons.
- Reddy, V. (2005). Cross-national Achievement Studies: Learning from South Africa's Participation in the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 35, No. 1, 63-77.
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2010). *Globalizing Education Policy*. London: Routledge.
- Robertson, R. (2003). Globalizacija kao problem. U: V. Vuletić (ur.), *Globalizacija: mit ili stvarnost* (182-213). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Robertson, S. & Verger, A. (2012). Governing Education Through Public Private Partnerships. In: S. Robertson, K. Mundy, A. Verger and F. Menashy (Eds.), *Public Private Partnerships in Education: New Actors and Modes of Governance in a Globalizing World* (21-42). Cheltenham: Edward Elgar.
- Robertson, S. (2009). 'Producing' the Global Knowledge Economy: The World Bank, the Knowledge Assessment Methodology and Education. In M. Simons, M. Olssen & M. Peters (Eds.), *Re-Reading Education Policies* (pp. 235-256). Rotterdam: Sense Publishers.
- Sahlberg, P. (2010). Educational Change in Finland. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 323-348). Dordrecht: Springer.
- Sahlberg, P. (2012). *How GERM is Infecting Schools Around the World?* Retrieved January 12, 2019 from the World Wide Web <https://pasisahlberg.com/text-test/>
- Sahlberg, P. (2016). The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard and A. Verger (Eds.), *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 128-144). Chichester: John Wiley & Sons.

- Santos, B. S. (2002). Procesi globalizacije. *Reč*, br. 68, 5-65.
- Schleicher, A. & Zoido, P. (2016). The Policies that Shaped PISA, and the Policies that PISA Shaped. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard and A. Verger (Eds.), *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 374-384). Chichester: John Wiley & Sons.
- Schmidt, M. (2017). The Perils of Outcomes-Based Education in Fostering South African Educational Transformation. *Open Journal of Political Science*, No. 7, 368-379.
- Schweisfurth, M. & Elliott, J. (2019). When 'Best Practice' Meets the Pedagogical Nexus: Recontextualisation, Reframing and Resilience. *Comparative Education*, Vol. 55, No. 1, 1-8.
- Silova, I. (2009). Varieties of Educational Transformation: The Post-socialist States of Central/southeastern Europe and the Former Soviet Union. In R. Cowen and A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 295-320). Dordrecht: Springer.
- Silova, I. (2012). Contested Meanings of Educational Borrowing. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *Policy Borrowing and Lending in Education, World Yearbook of Education 2012* (pp. 229-245). Abingdon: Routledge.
- Simons, M., Olssen, M. & Peters, M. (Eds.) (2009). *Re-Reading Education Policies*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sklair, L. (2010). Transnational practices. In G. Ritzer and Z. Atalay (Eds.), *Readings in Globalization: Key Concepts and Major Debates* (pp. 184-194). Malden: Wiley-Blackwell.
- Skler, L. (2003). Rivalska shvatanja globalizacije. U V. Vuletić (ur.), *Globalizacija – mit ili stvarnost* (str. 31-47). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Skubic Ermenc, K., Mažgon, J. & Štefanc, D. (2014). The Competence-based Didactic Approach in Initial Vocational Education. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 46, br. 2, 509-526.
- Smith, K. & Larimer, C. (2009). *The Public Policy Theory Primer*. Boulder: Westview Press.
- Spariosu, T. (2016). Ekonomika obrazovanja – stara i nova pitanja. *Zbornik Matice srpske za društvene nauke*, god. 67, br. 155-156 (2/2016), 287-302.

- Spariosu, T. i Bodroški Spariosu, B. (2017). Javno investiranje u stručno obrazovanje i obuku. *Andragoške studije*, br. 1. 87-110.
- Spasenović, V. & Maksić, S. (2013). Challenges of Democratisation: Development of Inclusive Education in Serbia. In N. Popov, Ch. Wolhuter, P. A. Almeida, G. Hilton, J. Ogunleye & O. Chigisheva (Eds.), *Education in one world: Perspectives from different nations*, BCES Conference Books, Volume 11 (pp. 209-215). Sofia: Bulgarian Comparative Education Society (BCES).
- Spasenović, V. (2013). *Školski sistemi iz komparativne perspektive*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Spasenović, V. (2017). Dualno obrazovanje: mogućnosti, pretpostavke i izazovi ostvarivanja. *Nastava i vaspitanje*, god. 66, br. 3, str. 411-421.
- Spasenović, V. (2019). Oslanjanje na iskustva drugih zemalja u obrazovnoj politici i praksi. U D. Pavlović Breneselović, V. Spasenović i Š. Alibabić (ur.), *Obrazovna politika i praksa: u skladu ili u raskoraku?* (str. 44-48). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Spasenović, V. i Hebib, E. (2014). Education Policy Between Global Tendencies in Education and Local Needs. In M. Despotović and E. Hebib (Eds.), *Contemporary Issues of Education Quality* (pp. 323-336). Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade and Faculty of Adult Education and HRD, University of Pecs.
- Spreen, C. A. & Vally, S. (2010). Outcomes-Based Education and its (Dis)contents: Learner-Centred Pedagogy and the Education Crisis in South Africa. *Southern African Review of Education*, Vol. 16, No. 1, 39-58.
- Spreen, C. A. (2004). Appropriating Borrowed Policies: Outcomes-Based Education in South Africa. In G. Steiner-Khamsi (Ed.), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending* (pp. 101-113). New York: Teachers College Press.
- Spring, J. (2015). *Globalization of Education: An Introduction*. New York: Routledge.
- Stančetić, V. (2015). *Reforma javne uprave: ka novoj javnoj upravi*. Beograd: Fakultet političkih nauka i Čigoja.

- Stančetić, V. (n.d.). *Javne (praktične) politike, pojam, analiza, ciklus*. Preuzeto 12. januara 2019. sa the World Wide Web [http://gogol.rs/pdf/Prakticne%20politike\\_ciklus.pdf](http://gogol.rs/pdf/Prakticne%20politike_ciklus.pdf)
- Steiner-Khamsi, G. & Waldow, F. (Eds.) (2012). *Policy Borrowing and Lending. World Yearbook of Education 2012*. New York: Routledge.
- Steiner-Khamsi, G. (2004). Blazing a Trail for Policy Theory and Practice. In G. Steiner-Khamsi (Ed.), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending* (pp. 201-220). New York: Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G. (2006). The Economics of Policy Borrowing and Lending: A Study of Late Adopters. *Oxford Review of Education*, Vol. 32, No. 5, 665–678.
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding Policy Borrowing and Lending: Building Comparative Policy Studies. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *World Yearbook of Education 2012: Policy Borrowing and Lending in Education* (pp. 3–18). New York: Routledge.
- Steiner-Khamsi, G. (2014). Cross-national Policy Borrowing: Understanding Reception and Translation. *Asia Pacific Journal of Education*, Vol. 34, No. 2, 153-167.
- Steiner-Khamsi, G. (2016). New Directions in Policy Borrowing Research. *Asia Pacific Education Review*, Vol. 17, No. 3, 381–390.
- Takayama, K. (2017). Imagining East Asian Education Otherwise: Neither Caricature, nor Scandalization. *Asia Pacific Journal of Education*, Vol. 37, No. 2, 262–274.
- Takayama, K. (2018). The Constitution of East Asia as a Counter Reference Society through PISA: A Postcolonial/de-colonial Intervention. *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 5, No. 5, 609-623.
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B. & Henry, M. (1997). *Educational Policy and the Politics of Change*. London: Routledge.
- Teodorović, J. (2016). *Obrazovna efektivnost: šta čini kvalitetnog nastavnika i kvalitetnu školu?* Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.
- Teodorović, J., Stanković, D., Bodroža, B., Milin, V. & Đerić, I. (2016). Education Policymaking in Serbia through the Eyes of Teachers, Counselors, and Principals. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, Vol. 28, No. 4, 347-375.



- The Economic Times (n.d.). *Definition of 'Privatization'*. Retrieved February, 16, 2019 from the World Wide Web <https://economictimes.indiatimes.com/definition/privatization>
- Trnavac, N. (2005). *Školska pedagogija - predavanja i članci, knjiga II*, Beograd: Naučna knjiga – Komerc.
- UNESCO (2000). *The Dakar Framework for Action*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015): *Rethinking education. Towards a global common good?* Paris: UNESCO.
- UNESCO (n.d.). UNESCO in Brief – Mission and Mandate. Retrieved February 24, 2019 from the World Wide Web <https://en.unesco.org/>
- UNESCO (n.d., a). The Universal Declaration of Human Rights. Retrieved April 5, 2019 from the World Wide Web <http://www.unesco.org/education/information/50y/nfsunesco/doc/hum-rights.htm>
- UNESCO (n.d., b). Incheon Declaration Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All. Retrieved April 5, 2019 from the World Wide Web <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233813>
- UNICEF (2011). *Non-state Providers and Public-private Partnerships in Education for the Poor*. Bangkok: UNICEF East Asia and Pacific Regional Office and Asian Development Bank.
- Valiente, O. & Scandurra, R. (2017). Challenges to the Implementation of Dual Apprenticeships in OECD Countries: A Literature Review. In M. Pilz (Eds.), *Vocational Education and Training in Times of Economic Crisis: Lessons from Around the World* (pp. 41-58). Cham: Springer International Publishing.
- Verger, A. & VanderKaaij, S. (2012). The National Politics of Global Policies: Public-Private Partnerships in Indian Education. In A. Verger, M. Novelli & H. K. Altinyelken (Eds.), *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies* (pp. 245-266). London: Bloomsbury.
- Verger, A. (2014). Why do Policy-makers Adopt Global Education Policies? Toward a Research Framework on the Varying Role of Ideas in Education Reform. *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 16, No. 2, 14-29.
- Verger, A. (2016). The Global Diffusion of Education Privatization: Unpacking and Theorizing Policy Adoption. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard

- and A. Verger (Eds.), *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 64-80). Chichester: John Wiley & Sons.
- Verger, A., Novelli, M. & Altinyelken, H. K. (2012). Global Education Policy and International Development: An Introductory Framework. In A. Verger, M. Novelli and H. K. Altinyelken (Eds.), *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies* (pp. 3-32). London: Bloomsbury Academic.
- Vujačić, M., Gutvajn, N. i Stanišić, J. (2018). Inkluzivno obrazovanje u Srbiji iz perspektive nastavnika osnovnih škola. U R. Đević i N. Gutvajn (ur.), *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih* (str. 43-60). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vujisić Živković, N. (2013). Uloga pedagoških istraživanja u transformisanju obrazovne politike i prakse. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 45, br. 1, 7-23.
- Vuletić, V. (2002). Rivalski pristupi u izučavanju globalizacije. U I. Pantelić, V. Pavićević, V. Petrović, i G. Milovanović (ur.), *Aspekti globalizacije*. Beograd: Beogradska otvorena škola. Preuzeto 6. marta 2019. sa the World Wide Web <http://old.bos.rs/materijali/aspekti.pdf>
- Weimer, D. & Vining, A. (2016). *Policy Analysis: Concepts and Practice* (5<sup>th</sup>ed.). London: Routledge.
- Weimer, D. (2009). Making Education Research More Policy-Analytic. In G. Sykes, B. Schneider, D. Plank and T. Ford (Eds.), *Handbook of Education Policy Research* (pp. 93-100). New York: Routledge.
- Witte, J. (2009). Vouchers. In G. Sykes, B. Schneider, D. Plank and T. Ford (Eds.), *Handbook of Education Policy Research* (pp. 491-501). New York: Routledge.
- Woessmann, L. (2006). *Public-private Partnerships and Schooling Outcomes across Countries*, Cesifo Working Paper No. 1662. Retrieved May 3, 2019 from the World Wide Web [http://www.cesifo-economic-studies.de/DocDL/cesifo1\\_wp1662.pdf](http://www.cesifo-economic-studies.de/DocDL/cesifo1_wp1662.pdf)
- World Bank (n.d.). Who We Are. Retrieved February 23, 2019 from the World Wide Web <https://www.worldbank.org/en/who-we-are>
- Žiljak, T. (2014). Javne politike. U S. Muk (ur.), *Javne politike* (str. 7-19). Podgorica: Institut alternativa.



---

---

## *Summary*

### **EDUCATION POLICY: GLOBAL AND LOCAL PROCESSES**

The monograph has five chapters, each consisting of several segments. List of references, index of terms and authors' index are included.

The chapter Education policy as an area of public activity contains four parts: What is education policy, Types of education policies, Aspects of education policies, and Education policy cycle.

An obstacle in dealing with the topic is the existence of three English terms – polity, politics and policy – that in many languages, including Serbian, are reduced to a single one. This terminological, as well as conceptual and epistemological handicap has been resolved by referring to the arguments developed within the national educational science community. Along that lines, the concepts of public policy and education policy have been explained. Clarification also included the difference between the use of the concept of educational policy in singular and plural.

Types of educational policies have been presented as an overview of criteria employed by different authors. The result was differentiation of the following categories, i.e., types of education policies: top-down and bottom-up; material and symbolic; substantive and procedural; regulatory and deregulatory; rational and incremental; distributive and redistributive. Each of the categories has been described and/or illustrated, including three additional types of education policies: rhetorical, enacted, and implemented.

Various aspects of comprehension of the education policy have been outlined. Since it is basically the process of decision making by the authorities, different hierarchical levels are involved, from single schools, to local, regional and state educational institutions. At each level, educational policy may be perceived as a field of activity domain, general intention, specific proposal for action, decisions (official documents, by-laws, regulations) brought about by educational authorities, a program of activities, as well as its outcome. Decisions are the result of compromise reached by interested parties, they reflect sets of values in a society, and reveal sources of power that influence promotion of respective values.

Cyclic model of public policies is a common approach to explanation of the process of formulation, implementation and evaluation of public, including education policy. The original model has not been substantially modified and usually includes the following phases: problem identification; policy formulation; decision making; policy implementation; policy evaluation. Each phase has been elaborated.

The second chapter, Educational policy as an area of investigation, is divided into three parts: On educational policy research; Approaches to the education policy research, and Evidence-based educational policy and practice.

Research on education policy may be directly focused on specific policy issues or more or less relevant to it. Pure academic (disciplinary) investigations are aimed at building up theories that contribute to the better understanding of society. There are, however, two additional types of applicative research in the domain of public policies: policy research and policy analysis. Main objectives of the first one are predictions of changes in the factors influenced by the public policies, while the second one deals with the comparison and evaluation of alternative means for the problem solution, i. e. assesses the impacts of alternative courses of action. Policy research comes predominantly from universities and other scientific institutions, and policy analysis frequently stems from analytical, consultancy or advisory agencies and companies.

Another classification explained in the monograph is based on the purpose and subject of investigations. Analysis *of* policy addresses factors that shape public policies and their effects, as well as the content of public policies, while the analysis *for* policy also has two purposes: provision of information for the policymakers, and the public policy advocacy.

Transfer of education policies, i.e., policy borrowing and lending, is liable to subgrouping, too. Normative research relies on comparison in order to identify and take over best practices (“learning from others”), while analytical research tries to reveal when, why and how such a borrowing takes place. Along with the previous classifications, normative and analytical researches are not mutually exclusive categories. Moreover, there is a lot overlapping between them.

An interest for public policies goes back to 1950s, when governments tried to rely on social sciences in order to replace the existing intuitive and ad hoc decision making. The result was ‘rationalist’ conceptions of policy making, which prescribed several sequential steps consisting of policy formulation, decision, implementation and evaluation. Over time, this approach, perceived as technocratic and empirical, has lost popularity. Thus, it has been gradually pushed away by prevailing so-called critical approach, i. e. critical education policy orientation. Since educational system is based on sets of values, social justice, etc., research in this area includes studying both politics of education policy, as well as education policy as politics.

Decisions on education are frequently based on intuition and impression, without taking into account local conditions and built-in mechanisms for supporting intended changes. Such attempts are usually doomed to fail, and the self-explained concepts of evidence-based politics and practices of education appear as the only logical solution. Arguments are provided as why an uncritical appraisal of the evidence provided by research may have limitations, in particular if the context has been ignored.

The chapter three, Globalization and education, is made up of five headings: An overview of globalization; Theoretical foundations for

analysing globalization in education; Implications of social and economic changes on the education policy; Global trends in education; International organizations and global educational policy.

Along with its powerful impact on other sectors of society, globalization affects education policies all over the world. Societies with very different socioeconomic and cultural backgrounds use the same terminology, organize educational activities and assess outcomes in a similar way. Social scientists recognize this fact, but differ in perception of causes and consequences of global processes. Representatives of three schools of thought, each relevant to the educational policy, are referred to as hyperglobalists, sceptics, and transformationalists.

Within social sciences, each discipline has its own paradigms, and the following ones are particularly relevant when investigating the role of globalization in education: human capital theory, theory of modernization, world system theory and dependency theory, world culture theory, and theories of global capitalism. Though similarities between educational systems across the globe are apparent, as imposed by globalization processes, there is no global model of schooling. Even when global trends in education have been accepted, implementation in practice and achievements may frequently differ. Many authors are hesitant to accept and appraise the impact of globalization on education, due to the cultural differences.

Social and economic influences did not affect local and national educational policies in the world until the second half of the XX century. International pressure coincided with the foundation of UNESCO and proclamation of the Universal declaration of human rights in 1948. Decolonization, over-the-border population mobility and economic interconnections speeded up this process. As for the Western Europe, abandonment of the concept of welfare states weakened the internal cohesion and, along with the affirmation of neoconservative and neo-liberal policies, had a similar effect. Supranational factors exerted its influence in particular once the Cold war was over. Advances in information technology had an additional integration force for integrative processes in education.

Globalization induced two main changes in the area of educational policies: the first one affected financing of education, and the second one brought about demands for competitiveness. Initiators of introducing market principles in education were USA in 1983 (*A Nation at Risk*) and United Kingdom in 1988 (*Education Reform Act*). The underlying logic was that the schools were more effective and efficient if exposed to competition. International organizations, consultancy groups and private corporations further promoted reforms in education based on market mechanisms. Economic benefits, as a ruling principle, shifted the emphasis from humanistic sciences to reading literacy, mathematics, and science in schools (as core subjects in the school curriculum).

As speedy development of new technologies required ever improving knowledge and skills, the concept of lifelong learning has been encouraged. Since this approach centres the responsibility on individuals, there are tendencies to promote a more humane and democratic notion of lifelong education.

Similarity of trends in education all over the world are reflected in the term *Global Educational Reform Movement*, coined by P. Sahlberg. It implies an epidemic pattern in “spread of an infection”, and manifests itself as: a) an increased competitiveness (private schools, charter schools, voucher system, etc.), b) standardization in education, with all accompanied advantages and disadvantages, c) concentration of the teaching process on key areas (reading, mathematics, science), which is further enhanced by widely appraised PISA testing, d) reliance on the corporative model of management, and e) test-based accountability policies, while the systemic level of responsibility has been largely ignored.

Other authors formulate these tendencies in different ways (Portnoi, Ball), but all of them recognize that global educational processes are dictated by neoliberal orientation and market-based logics.

The global educational discourse, with the tendency “one-fits-all”, has been largely promoted by international organizations. The leading role in this respect belongs to the World Bank, OECD, UNESCO, ILO, etc.



Chapter four, Transfer of education policies, comprises three segments: Education policies transfer: Meaning and importance; Transfer of educational policies from a comparative perspective, and Effects of the education policies transfer.

There are arguments that the traditional understanding of education as a phenomenon determined by a specific cultural context has been jeopardized by ignoring territorialisation and contextualization brought about by globalization. Several terms are used to denote the process of transplanting educational policies, such as policy transfer, policy borrowing and lending, policy attraction, policy learning, policy diffusion, policy convergence, etc. The meaning of each of them has been explained, as well as their effects.

An interest for educational policies beyond the national borders goes back to the XIX century. However, there has always been an awareness that foreign experiences, though useful, cannot be uncritically replanted. Comparative studies frequently deal with the content of the educational policies to be transferred, i.e., what is worth to be taken over. Simultaneously, more intriguing issues are addressed, such as: why borrowed experiences have not been fully implemented in practice; why decision makers look for experiences abroad, when there are similar solutions at home; why controversial educational policies have been transferred; why copied models differ from their originals, and how transferred models undergo adoption to a new environment.

Perception and application of globally developed and promoted concepts, as life-long learning or key competencies, depend on political set up, social organization, economic development, educational tradition, etc. In spite of the universally accepted rhetoric, effects are therefore different. Even though objectives are identical, one should recognize and apply solutions that are realistically achievable in the local environment.

The fifth chapter, Selected topics on the educational policy, has the following segments: Reactions to the results of international assessment of students' achievements; Transfer of the outcomes-based concept of education; Dual education as a model for reforming the second-

ary vocational education and training, and The means and effects of reaching public-private partnership in education.

International testing of students' achievements, PISA and TIMSS in particular, exerts its powerful influence on educational policy and practice, as well as the research (it is even referred to as a Holy Grail of the contemporary educational policies). The risks of simplification by relying on international ranking as a single measure of achievement, has been outlined.

As shown by the use of New Zealand as an example, outcomes-based education developed within broader attempts to reform public management and has been supported by the World Bank. This point is illustrated by experiences from a couple of other countries.

Dual model of education stems from the need for economic competitiveness, an increase of productivity and reduction of unemployment. Both international organizations, notably OECD, and European Commission strongly support this concept. German model, along with Austrian and Swiss ones, has been highly appraised and recommended in this regard. Slovenia introduced this approach in 1996, but gave up the idea ten years later. Enthusiasm has been replaced by disappointment in several other countries, too. The prevailing opinion nowadays is that neither the system as a whole, nor its parts may be successfully copied; instead, key components may be adopted to fit specific local context.

Privatization in education implies establishment of schools by private profit and non-profit organizations (religious groups, companies) or individuals. A specific form of privatization in education is the public-private partnership, where private sector offers investment and services, traditionally provided by the government, while both parties share responsibilities and risks. This model was developed in 1990s, firmly supported by the World Bank, UNESCO, USAID, Asian Development Bank, etc. Advantages and disadvantages of this model have been discussed.



---

---

## INDEKS AUTORA

- Ahn, J. 50  
Alibabić, Š. 18  
Allen, R. 62  
Altinyelken, H. K. 55, 56  
Anderson-Levitt, K. 65, 109  
Arnovc, R. 62,  
Auld, E. 48
- Babin, M. 132, 134  
Ball, S. 24, 25, 26, 51, 76  
Barrera-Osorio, F. 132  
Baucal, A. 84  
Baur, M. 125, 127  
Beech, J. 78, 97, 102, 109  
Bell, L. 25  
Berković, J. 28, 29  
Bliem, W. 124  
Bodroški Spariosu, B. 61, 68, 86  
Boli, J. 64, 65  
Bolivar, A. 116, 117, 118  
Borman, G. 49, 51  
Bralić, Ž. 68  
Bray, M. 79  
Brewer, D. 50  
Bromley, P. 76
- Chisholm, L. 122  
Cotner, B. 51  
Cowen, R. 99  
Crossley, M. 102
- Dale, R. 19, 31, 56, 67, 97  
Datnow, A. 43  
Davies, H. 48, 49  
Deissinger, T. 129  
Desimone, L. 51  
Despotović, M. 44, 124, 126
- Dixon, M. 51  
Dolowitz, D. 97  
Dye, T. 16, 27
- Dorđević, S. 16, 17, 27
- Elliott, J. 96  
Espinoza, O. 23  
Euler, D. 125, 126, 127, 128
- Gidens, E. 56  
Golubović, Z. 59  
Green, A. 66, 101  
Guáqueta, J. 132
- Hargreaves, A. 73, 74  
Hebib, E. 47, 107, 111  
Heidenheimer, A. 16  
Held, D. 56, 57  
Henry, M. 15, 20, 23, 26, 42, 43  
Honig, M. 50  
Horvat, M. 28, 29  
Hummelsheim, S. 125, 127
- Jones, T. 24, 80
- Kamat, S. 80  
Khanom, N. 131  
Klees, S. 79, 80  
Kovač, V. 18, 47, 131
- Langthaler, M. 125, 126, 127, 129  
Larimer, C. 27, 42  
LaRocque, N. 130, 131, 134  
Lasswell, H. 27  
Lechner, F. 64  
Lewis, T. 125, 127

- Leyendecker, R. 122  
Lingard, B. 15, 20, 23, 24, 25, 26, 38, 41, 42,  
43, 44, 46, 66, 67, 81, 82, 84
- Maksić, S. 110  
Maksimović, A. 73, 74  
Marsh, D. 97  
Mattheou, D. 102  
Mayer, C. 125, 129  
Meyer, J. 64  
Mehrotra, S. 128  
Miljković, J. 17, 18, 19, 71  
Miošić, N. 28, 29  
Morris, P. 48  
Moutsios, S. 78, 79, 80, 81  
Mundy, K. 66, 67, 68, 69, 71, 80, 97
- Napier, D. B. 122  
Novelli, M. 55, 56, 97  
Nutley, S. 48, 49
- Ochs, K. 93, 94, 96  
Olmos, L. E. 62  
Olssen, M. 17, 20, 23, 38, 39, 42, 43, 44, 56  
Ovesni, K. 18
- Pantelić, I. 67  
Park, V. 43  
Patrinou, H. 132  
Pavlović Breneselović, D. 44, 74, 75  
Pečujlić, M. 58  
Perišić, N. 67, 68  
Peters, M. 17, 20, 23, 38, 39, 42, 43, 44, 56  
Phillips, D. 93, 94, 96, 102, 103  
Pigott, T. 49  
Pilz, M. 126  
Popkewitz, T. 74, 84  
Popović, K. 44, 70, 79, 80, 82, 83, 84, 85,  
86, 93  
Portnoi, L. 20, 27, 29, 30, 56, 60, 62, 63, 64,  
66, 67, 68, 70, 76, 91, 92, 93, 96, 97
- Ramirez, F. 64, 65, 104  
Reddy, V. 116  
Rizvi, F. 15, 20, 23, 24, 25, 26, 38, 41, 42,  
43, 44, 46, 67  
Robertson, R. 56  
Robertson, S. 79, 137
- Sahlberg, P. 69, 70, 71, 72, 74, 75, 83
- Samoff, J. 80  
Santos, B. S. 59  
Scandurra, R. 125, 126, 128  
Schleicher, A. 115, 116  
Schmidt, M. 122  
Schweissfurth, M. 96  
Sellar, S. 81, 82, 84  
Silova, I. 96, 99, 103, 108, 109  
Simons, M. 17, 20, 23, 38, 39, 42, 43, 44, 56  
Skler, L. / Sklair, L. 59, 62, 63  
Skubic Ermenc, K. 127  
Smith, K. 27, 42  
Smith, P. 48, 49  
Spariosu, T. 60, 61  
Spasenović, V. 96, 101, 102, 103, 104, 107,  
110, 111, 125, 127, 129  
Spreen, A. C. 121, 122  
Spring, J. 60, 63, 64, 65, 66, 80, 104  
Stančetić, V. 16, 17, 27, 28, 30  
Stanković, D. 110  
Steiner-Khamsi, G. 39, 40, 65, 91, 96, 98, 99,  
100, 103, 104, 105, 106, 109, 116, 117,  
118, 119, 120, 122, 126  
Stevenson, H. 25  
Stromquist, N. 80
- Takayama, K. 115, 117, 118, 119  
Taylor, S. 15, 20, 23, 26, 42, 43  
Teodorović, J. 49, 110  
Torres, C. A. 62  
Trnavac, N. 68
- Valiente, O. 125, 126, 128  
Vally, S. 122  
VanderKaaij, S. 130, 131, 132, 133, 136, 137  
Verger, A. 55, 56, 66, 80, 96, 97, 130, 131,  
132, 133, 134, 135, 136, 137  
Vining, A. 35, 37  
Vujačić, M. 110  
Vujsić Živković, N. 48, 49, 52  
Vuletić, V. 58
- Waldow, F. 109  
Watson, K. 102  
Weimer, D. 35, 36, 37  
Witte, J. 132, 133  
Woessmann, L. 130, 133
- Zoido, P. 115, 116  
Žiljak, T. 27, 42

---

---

## INDEKS POJMOVA

- Analiza obrazovne politike 23, 26, 27, 35-43, 45, 104
- Celoživotno učenje / obrazovanje 70, 91, 107
- Ciklus obrazovnih politika 27, 30
- Decentralizacija 76, 107, 109, 134
- Deregulacija 21, 44, 58, 68, 79, 80
- Deteritorijalizacija 91, 98, 99
- Difuzija 41, 55, 64, 65, 66, 91, 93, 98, 100, 104, 119, 123
- Dimenzije politike 16, 17
- Dobre prakse 39, 40, 66, 83, 98-101, 103, 104, 119
- Donosioci odluka 25, 27-29, 31, 35-37, 39, 40, 47, 49, 61, 64, 65, 82, 99, 102, 106, 118
- Dualno obrazovanje 93, 124-129
- Efektivnost 25, 42, 48, 74, 132, 135
- Efikasnost 25, 28, 42, 58, 59, 68, 69, 74, 76, 123, 130, 132, 135, 137
- Ekonomija znanja 68
- Ekonomski razvoj 66, 67, 68, 70, 76, 85, 91, 106
- Evalvacija 22, 27, 30, 41-43, 46, 72, 74, 82, 86, 103, 107, 109, 116, 132
- Ideologija 15, 21, 38, 44, 46, 51, 52, 56, 58, 68, 70, 80, 135
- Internalizacija 94, 96, 99, 105, 121
- Istraživanja obrazovne politike 23, 34, 35-38, 40-47, 49, 52, 103, 104, 106
- Javne politike  
Definicija 16, 17  
Proces 26-30, 41
- Javno-privatno partnerstvo 55, 76, 130-137
- Homogenizacija 58, 105
- Humanistička orijentacija 25, 70, 84-86
- Komparacija 39, 81-84, 100-106, 115, 116, 118, 119, 125
- Kompetencije 25, 68, 70, 73, 82, 83, 96, 107, 109, 118, 124
- Kompetitivnost 25, 48, 62, 65, 68, 69, 72, 75, 77, 79, 97, 123, 130, 132
- Kontekst 17, 25, 26, 29, 40, 43, 44, 45, 50-52, 55, 56, 66, 78, 91-99, 102, 104, 106, 107, 109-111, 115-119, 121, 122, 127
- Konvergencija 55, 57, 65, 91, 93, 93, 100, 106, 109
- Korporatizacija 74, 76
- Kritička perspektiva 25, 31, 43, 44, 47, 60
- Kurikulum 65, 75, 83, 98, 107-110, 119, 120, 122
- Globalizacija  
Definicije 56  
Teorije / modeli 56-59  
Uticaj 46, 47, 56, 58, 59, 63, 64, 66-68, 71, 77, 78, 91, 97, 100
- Globalna ekonomija 56, 57, 63, 68, 78, 79, 86
- Globalna kultura 60, 64
- Globalni jug 62
- Globalni sever 62
- Globalni trendovi u obrazovanju 25, 55, 65, 67, 71-77, 86, 94, 97, 99, 104, 109, 131, 136, 137
- Glokalizacija 58
- Ljudska prava 17, 57, 64, 66, 70, 80, 81, 84, 85, 93

- Ljudski kapital 60-62, 79, 82
- Međunarodne organizacije 46, 47, 63, 64, 66, 69, 70, 73, 77, 78, 86, 87, 96, 97, 100, 104, 108, 109, 110, 124, 131
- Moć / uticaj 16, 17, 23-25, 29, 43, 44, 57, 82
- Modifikacija 22, 26, 96, 104, 122, 127
- Nacionalna država 25, 57, 58, 64, 66, 55, 97
- Nacionalne obrazovne politike 25, 47, 65-67, 79, 136
- Nejednakost  
Ekonomska 57, 62, 63  
Socijalna 58, 129
- Neoliberalna orijentacija 25, 57, 58, 63, 68, 70, 76, 77, 79, 80, 84, 120, 130, 134
- Obrazovna politika  
Definicija 15, 18, 19, 23, 24  
Kreiranje 17, 22, 25, 27, 36, 39, 41-44, 46, 48, 64, 65, 79, 83, 104, 108, 111, 122  
Proces 16, 17, 22, 26, 27, 30, 41, 42, 44, 105  
Sprovođenje 17, 26, 27, 29, 30, 39, 43, 46, 51, 93, 104, 106, 108, 111, 121, 122  
Tipovi 20-23
- Obrazovanje za sve 85, 97, 98
- Obrazovanje zasnovano na ishodima 48, 55, 73, 105, 109, 119-123
- Odgovornost (accountability) 48, 55, 69, 75, 76, 80, 83, 116, 123
- Odlučivanje 15, 17, 23-25, 27, 29, 36, 41, 43, 97
- OECD 70, 77, 78, 80-84, 86, 103, 104, 117, 118, 124, 133
- PISA istraživanje 73, 74, 75, 83, 84, 104, 117, 118, 133
- Politika obrazovanja 18, 19, 26, 44, 47, 83, 86, 110
- Pozajmljivanje obrazovnih politika 92-94
- Predlog javne politike 28, 29
- Preuzimanje obrazovnih politika 39, 40, 55, 91, 92, 96, 100, 101, 103-105, 121
- Privatizacija 44, 58, 64, 68, 70, 76, 77, 130, 134-136
- „Putujuće reforme“ 55, 59, 106, 125
- Racionalistički pristup 41, 43
- Reformski procesi u obrazovanju 30, 41-44, 47, 55, 63, 69, 71, 72, 74, 75, 79, 83, 84, 86, 87, 91-93, 95-103, 106, 107, 110, 115, 116, 118
- Standardizacija 44, 55, 64, 69, 70, 72-74, 76, 77, 82, 83, 120
- Teorija ljudskog kapitala 60-62
- Teorija svetske kulture 63-66
- Teorija svetskog sistema 62, 63, 65, 66
- Transfer obrazovnih politika  
Analitički i normativni pristup 39, 40, 103  
Efekti 99, 100, 106-111, 123, 126  
Proces 55, 66, 92, 93, 94, 96, 97, 103, 121, 122, 127
- Tržišni principi 21, 25, 44, 57, 63, 69, 70, 76, 77, 83, 120, 134, 136
- Ustupanje obrazovnih politika 92, 93
- Učenička postignuća  
Nacionalna ispitivanja učeničkih postignuća 69, 72, 75  
Međunarodna ispitivanja učeničkih postignuća 48, 69, 74, 83, 94, 98, 103, 115-119
- Učenje od drugih 39, 41, 102, 104, 107, 116
- UNESCO 61, 66, 82, 84-87, 97, 131
- Upravljanje u obrazovanju 15, 18, 43, 55, 69, 74, 76, 77, 84, 120, 122, 131-133, 135, 137
- Vaučeri 72, 132, 134
- Vrednosti 17, 24, 25, 31, 38, 42, 44, 59, 63, 64, 65, 77, 85, 110
- Zagovaranje 38, 43

CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

37.014.5(100)  
37.014.3(100)

СПАСЕНОВИЋ, Вера, 1967-

Образовна политика : globalni i lokalni procesi / Vera Spasenović. - Beograd : Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta, 2019 (Beograd : Čigoja štampa). - 167 str. : ilustr. ; 24 cm. - (Biblioteka Monografske studije / [Institut za pedagogiju i andragogiju])

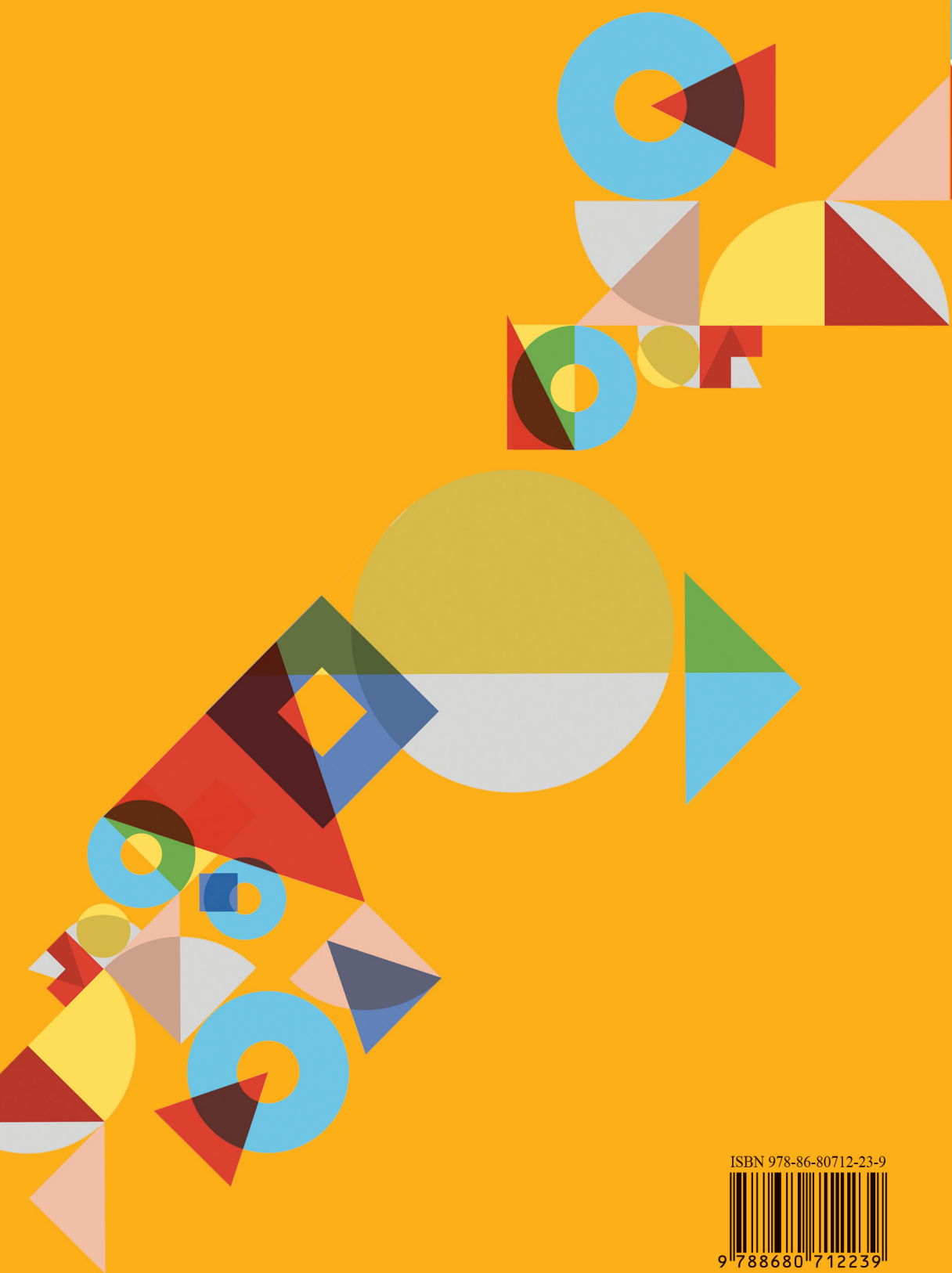
Tiraž 300. - Napomene i bibliografske reference uz tekst. - Bibliografija: str. 139-153. - Summary: Education policy global and local processes. - Registri.

ISBN 978-86-80712-23-9

а) Образовна политика – У свету б) Образовање – Реформа – У свету в) Образовање – Глобализација

COBISS.SR-ID 277118732





ISBN 978-86-80712-23-9



9 788680 712239