

## **ДИФЕРЕНЦИЈАЦИЈА У ОБАВЕЗНОМ ОБРАЗОВАЊУ: КОМПАРАТИВНИ ПРЕГЛЕД ПОЛИТИКА И ПРАКСИ У ЕВРОПСКИМ ЗЕМЉАМА<sup>1</sup>**

**Апстракт** У свим школским системима примењују се различити видови диференцијације у области образовања, којима покушава да се одговори на разлике у способностима и постигнућима међу ученицима. У овом раду се разматра да ли, када и како се остварује усмеравање и раздвајање ученика, било између различитих школа или унутар школе. С обзиром на то да међу одређеним школским системима постоје знатне сличности у структури и организацији обавезног образовања, па и у начину остваривања диференцијације, у раду се указује на специфичности остваривања диференцијације у току обавезног образовања у три групе земаља, односно даје се опис и анализа три различита модела која карактеришу одређене сличности у примењеним механизмима диференцијације: германски, скандинавски и англосаксонски. По ефектима диференцијације на једнакоправност у образовању, скандинавски модел се показује као веома успешан, док је у системима сврстаним у германски модел праведност у образовању по правилу мање изражена.

**Кључне речи:** диференцијација у образовању, германски модел, скандинавски модел, англосаксонски модел, праведност школских система.

### **DIFFERENTIATION IN COMPULSORY EDUCATION: A COMPARATIVE REVIEW OF POLICIES AND PRACTICES IN EUROPEAN COUNTRIES**

**Abstract** All school systems apply different types of differentiation in education, trying to respond to the differences in abilities and achievements of students. The

<sup>1</sup> Чланак представља резултат рада на пројекту „Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији“, број 179060 (2011-2014), који реализује Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, уз финансијску подршку Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

*paper deals with the questions of whether, when and how guidance and selection of students are done be it between different schools or inside a school. Since among certain school systems there are significant similarities regarding the structure and organization of elementary education, differentiation included, we stress the specificities of performing differentiation in the compulsory education in three groups of countries, i.e. three different models (German, Scandinavian and Anglo-Saxon) which are characterized by certain mutual features of the applied mechanisms of differentiations are described and analyzed. Regarding the effects of differentiation on equality in education, the Scandinavian model seems to be very successful while in the countries in the German model justice in education is less evident.*

**Keywords:** *differentiation in education, German model, Scandinavian model, Anglo-Saxon model, justice in educational systems.*

## ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ В ОБЯЗАТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ОБЗОР ПОЛИТИК И ПРАКТИК В ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАНАХ

**Резюме** Во всех школьных системах применяются разные виды дифференциации в области образования, которыми стремятся адекватно ответить на разницу в способностях и достижениях учащихся. В данной статье рассматривается следующая проблема: осуществляется ли, когда и каким способом направление и классификация учеников, либо между разными школами, либо в рамках одной школы. Поскольку между школьными системами существуют значительное сходство на плане структуры и организации обязательного образования и путей достижения дифференциации, в данной статье обсуждается специфика осуществления дифференциации в ходе обязательного образования в трех группах стран, т.е. дается описание и анализ трех различных моделей, которые характеризуются некоторыми общими особенностями с точки зрения применяемых механизмов дифференциации: германской, скандинавской и англо-саксонской. Когда речь идет о последствиях дифференциации по критерию равенства в сфере образования, скандинавская модель оказывается очень успешной, в то время как в системах германской модели справедливость в образовании, как правило, является менее выраженной.

**Ключевые слова:** дифференциация в сфере образования, германская модель, скандинавская модель, англо-саксонская модель, справедливость школьных систем.

### Уводна разматрања

У савременим друштвима, односно њиховим школским системима, од школског образовања се очекује да свим члановима друштва омогући стицање знања, вештина и ставова који су им потребни за успешан лични живот и социјалну интеграцију. Такође, школе треба да обезбеде адекватно образовање ученицима који имају различите способности за учење и да тиме трасирају пут за будуће различите позиције на тржишту рада. Како обезбедити да школе одговоре на ове, не нужно комплементарне, захтеве – припремање елитног кадра у оквиру „хијерархијске структуре“ послова, с једне стране, и остваривање квалитетног образовања за све, с друге стране – јесте дилема која није новијег датума (Dupriez, 2010). Да би се уважиле индивидуалне разлике међу ученицима, а самим тим и њихове другачије потребе, али и да би се одговорило на потребе света рада, у свим школским системима се обезбеђују различити путеви, могућности и начини остваривања образовања, односно примењује се диференцијација у образовању, али се, у зависности од система, примењена решења ипак разликују.

Када је реч о диференцијацији у образовању, важно питање које се намеће јесте какви су њени ефекти – какви су ефекти на остваривање образовних резултата (на постигнућа ученика или стопу завршавања појединих нивоа школовања) и какве су последице по једнакоправност у образовању (на дисперзију остварених резултата, било у оквиру целе популације или између појединих група ученика) (Gamoran & Mare, 1989). Наиме, показало се да нису сви механизми диференцијације подједнако корисни и успешни ни по квалитету нити по праведности у образовању. На то указују бројна истраживања и компаративне анализе, од којих се многа ослањају на налазе међународних испитивања образовних постигнућа ученика (Dupriez, 2010; Fild, Kučera i Pont, 2010; OECD, 2010).

Један од видова остваривања диференцијације јесте институционална диференцијација, која подразумева постојање различитих путева у образовању, тј. „различитих колосека“ којима се ученици крећу на одређеном нивоу образовања (енг. tracking), што је по правилу праћено академском селекцијом и раздвајањем ученика у различите типове школа и програма. Аргументи који се наводе у прилог ране селекције и усмеравања ученика јесу да се на тај начин адекватније одговара на потребе ученика, али и друштва. Наиме, способним и талентованим ученицима се нуде академски оријентисани програми који ће им омогућити да максимално развију своје способности у стимулативној средини, а друштво добија добро припремљен кадар за елитне позиције на тржишту рада. С друге стране, мање способни и мање амбициозни не оптерећују се академски сложенијим захтевима, већ добијају образовање које ће им бити потребно за укључивање у свет рада и професионално ангажовање (Dupriez, 2010).

Међутим, уколико до институционалне диференцијације долази на раним узрастима (током нижег средњег образовања), онда може доћи и до различитих проблема, као што су: грешке приликом селекције услед тешкоћа да се правилно

и поуздано идентификују способности и интересовања деце на узрасту од 10 или 12 година; диференцијацијом у периоду обавезног образовања доприноси се дискриминацији и сегрегацији (посебно деце из социоекономски и културно депривираних средина); појачава се утицај социјалног порекла ученика на похађање одређеног типа школе (елитније школе уписују претежно ученици вишег социоекономског статуса); смањују се могућности (мада не нужно формално) за остваривање вертикалне и хоризонталне проходности (Dupriez, 2010).

Истраживања показују да су у системима са јединственом структуром (обавезног) школовања постигнућа ученика мање под утицајем социокултурног статуса породице него у земљама где се усмеравање и раздвајање остварују на ранијим узрастима (Dupriez, 2010). Рана селекција посебно може бити штетна за децу из породица нижег социоекономског статуса, односно представља претњу за остваривање праведности у образовању. Наиме, ефекат социјалног статуса на резултате, као показатељ неједнакости, израженији је у земљама са селекцијом у раној доби и већим бројем различитих усмерења. С друге стране, селекција и разврставање на основу способности нису праћени подизањем просечног постигнућа ученика (Fild, Kučera i Pont, 2010; OECD, 2009; Schuetz, Ursprung & Woessmann, 2005). Стога се данас заступа став да треба ограничити рано усмеравање и разврставање и одложити академску селекцију до нивоа вишег средњег образовања (Fild, Kučera i Pont, 2010).

Поред институционалне диференцијације постоје и други видови издвајања и сегрегације ученика на основу способности/постигнућа на раним узрастима, који се дешавају на нивоу саме школе. Под тим подразумевамо одвијање наставе на различитим нивоима (нпр. основни и напредни ниво) у оквиру хомогено формираних група ученика. Овакав вид разврставања и раздвајања ученика може подразумевати формирање одељења према способностима/постигнућима за наставу из свих предмета (енг. streaming) или само из појединих предмета (енг. setting). Хомогено груписање ученика, иако може да води задовољавању специфичних потреба групе, има и одређене нежељене ефекте. Истраживања и у овом случају показују да овакав вид диференцијације ученика доприноси јачању везе између социоекономског статуса и образовних постигнућа, а да се, свеукупно гледајући, не доприноси постизању бољих образовних резултата. Наиме, кад је реч о даровитим и успешним ученицима, рад у хомогеној групи води нешто бољим постигнућима, али је за слабије ученике то неповољнија околност него да су у хетерогеној групи (Dupriez, 2010; Duru Bellat, 2007). Неједнаки ефекти рада у хомогеним групама на успешне и мање успешне ученике могу се приписати разликама у очекивањима наставника, утицају вршњака, квалитету наставног рада, времену активно посвећеном наставним активностима, нивоу аспирација ученика, академском селф-концепту ученика итд. Насупрот томе, дидактичка диференцијација и благовремена и интензивна индивидуализована помоћ и подршка у оквиру редовног одељења хетерогеног састава сматрају се најефикаснијим приступом у раду с ученицима који имају различите образовне потребе (Dupriez, 2010).

Поменимо још и да се понављање разреда, као мера диференцијације, није показало ни као успешно, ни као ефикасно у погледу образовних постигнућа (Fild, Kučera i Pont, 2010; OECD, 2010). Наиме, школски системи у којима постоји висок степен понављања разреда генерално су ниже рангирани на скали постигнућа у поређењу са земљама где таква пракса није учестала. Кад се посматра школски ниво, произилази да школе са већим бројем ученика који понављају разред остварују у просеку нижа постигнућа у односу на оне са мањим бројем таквих ученика. Поред тога, не само да је понављање разреда негативно повезано са просечним постигнућем, већ се одражава и на везу социоекономског статуса и постигнућа, тј. утицај социоекономског порекла на постигнућа је још израженији код ученика који понављају разред.

У овом раду размотрићемо да ли, када и како се остварује усмеравање и раздвајање ученика у различите типове школа и/или програма током обавезног образовања у европским земљама. Иако сваки школски систем има одређене специфичности у погледу структуре, организације и начина функционисања, међу неким од њих, посебно онима који су друштвено-историјски и културно повезани, постоје знатне сличности кад је реч о диференцијацији у образовању. У том смислу, у литератури се срећу покушаји класификовања школских система с обзиром на начин остваривања диференцијације, као и на степен праведности у образовању, који се с тим доводи у везу (Green, Preston & Janmaat, 2006; Mons, 2007, према: Dupriez, 2010). Приликом разматрања одабране проблематике, пошли смо од класификације Грина и сарадника (Green, Preston & Janmaat, 2006) и усмерили се притом на следеће три групе, тј. три модела остваривања диференцијације у току обавезног школовања: германски, скандинавски и англосаксонски.

### **Различити начини остваривања диференцијације у образовању: регионалне специфичности**

#### *Германски модел*

У погледу структуре и организације обавезног образовања у земљама које припадају германском културном подручју на тлу континенталне Европе (Немачкој, Аустрији, Белгији, Луксембургу, Швајцарској и Холандији) могу се запазити бројне сличности. То су земље у којима на почетку нижег средњег образовања постоје различите путање у образовању, односно у којима се диференцијација ученика и програма врши на раном узрасту, због чега се ови системи често називају и *селективни* школски системи. Истовремено, то су и системи које, генерално гледано, не одликује висок ниво праведности у образовању (Green, Preston & Janmaat, 2006; Mons, 2007, према: Dupriez, 2010).

Усмерићемо се на детаљнији приказ одређених одлика немачког школског система, посматрајући га као репрезентативан за дату групу земаља. У

Немачкој након четворогодишњег основног образовања (у неким покрајинама шестогодишњег) следи ниже средње образовање (од 10. или 12. до 16. године) које се одвија у различитим типовима школа, међу којима су три основна – главна школа (*Hauptschule*), реална школа (*Realschule*) и гимназија (*Gymnasium*). Упис ученика у одговарајућу средњу школу врши се на основу препоруке наставника, која се заснива на оствареном постигнућу ученика и на процени капацитета детета за даље академско напредовање. Међутим, очигледно је да приликом доношења одлуке и други фактори имају снажан уплив (социоекономски положај, имигрантски статус итд.) (Döbert, 2007). Социјална селективност трипартитног система управо је видљива на примеру гимназије, с обзиром на то да њу уписује тек нешто више од 10% ученика чији родитељи припадају радничкој класи, док деца службеника чине преко 50% уписаних (Ertl & Phillips, 2000). Такође, ученици чији су родитељи завршили гимназију имају троструко веће шансе да буду примљени у гимназију у поређењу с онима чији су родитељи завршили *Hauptschule* (OECD, 2011). Мада током прве две године средњег образовања (пети и шести разред) постоји период оријентације, када је могућа већа хоризонтална проходност, пракса показује да већина школа задржава уписане ученике и да не долази до већег преусмеравања деце у друге школе. Померање ученика се чешће одвија ка мање захтевним школама/ програмима, чему доприноси и чињеница да понављање разреда у гимназији или реалној школи две године заредом нужно усмерава ученике ка *Hauptschule* (Döbert, 2007). Последњих година, у већини покрајина, последњу реч у избору ниже средње школе имају родитељи, али школе имају право да преместе оне ученике који не успевају да достигну постављене стандарде.

Трипартитни систем био је праћен оштрим критикама које су долазиле и од домаћих и од страних стручњака. Упркос емпиријским доказима о мањој праведности “селективних” система, диференциран средњошколски систем у овој земљи одолео је критикама и од њега се није одустало. Како би се одговорило на бројне критике трипартитног система, након седамдесетих година двадесетог века у већини покрајина се уводи јединствена, заједничка школа (*Gesamtschule*), замишљена као неселективна школа која интегрише претходно наведене типове школа и која је намењена ученицима различитих способности. Међутим, овај покушај није имао значајнији одјек, јер је у суштини представљао само допуну већ стабилно успостављеном трипартитном систему. Наиме, неке од покрајина (на пример, Баден-Виртемберг или Баварска) никад нису у потпуности прихватиле идеју о јединственој школи, док су друге, у којима је основан већи број ових школа, заправо на њих гледале само као на експериментални тип школе. Од када је уведена јединствена школа „немачког типа“, проценат ученика који похађају заједничку школу углавном никад није прешао 10% од укупне популације ученика (Ertl & Phillips, 2000).

Интересантно је и да су након уједињења Немачке свих пет покрајина које су биле у саставу Демократске Републике Немачке одлучиле да прихвате модел академски оријентисане школе – гимназије, поред различитих других типова

средње школе, а уместо дотадашње десетогодишње јединствене, заједничке, тзв. општеполитехничке школе. Слична ситуација догодила се и неколико деценија раније – након Другог светског рата Западна Немачка могла је да реструктурира и изгради школски систем на новим основама, али се одлучила да задржи организацију школског система која је настала у периоду Вајмарске републике (Ertl & Phillips, 2000).

Анализирајући зашто је трипартитни систем успео да опстане у Немачкој и поред тога што се већина европских земаља окренула ка јединственом обавезном образовању, Ертл и Филипс (Ertl & Phillips, 2000) издвајају неколико разлога. Као прво, гимназија је одувек заузимала снажну позицију у немачком образовању. У стручним расправама вођеним још од шездесетих година XX века, као један од основних аргумената у прилог задржавању гимназије навођено је да она гарантује остваривање високих образовних постигнућа. Снажна подршка гимназији долазила је од представника виших слојева друштва и конзервативних политичких партија којима је одговарало да опстану школе за образовање елите. Други разлог задржавања трипартитног система аутори виде у постојању адекватног решења за образовање ученика просечних и скромнијих способности и осредњег успеха. *Realschule*, која се још у XIX веку успешно прилагодила захтевима економски развијеног друштва, припремајући радну снагу за привредни, посебно индустријски сектор, и данас се сматра школом која најбоље припрема за даље стручно образовање и улазак у свет рада. Задовољство послодаваца и добре шансе за запошљавање допринеле су угледу *Realschule* и појачаном интересовању родитеља и ученика за овај тип школе.

Селективан систем и стручно образовање које подразумева практичну обуку у виду стажирања или шегртовања карактеристично је и за остале земље германског говорног подручја (Green, Preston & Janmaat, 2006). Сматра се да овако организовано стручно образовање и обука обезбеђују ученицима који су завршили мање захтевне и мање угледне школе (на пример, *Hauptschule*) да добију квалитетну практичну обуку, тј. да стекну практично искуство кроз непосредно радно ангажовање током школовања (кроз тзв. дуално образовање), што за резултат има добро оспособљене раднике који имају велике шансе да се запосле.

Понављање разреда, као решење које се примењује у раду са ученицима који не успевају да савладају програмске захтеве и остваре предвиђене стандарде постигнућа, испољено је у свим наведеним земљама (OECD, 2010). Међу земљама чланицама OECD-а, Луксембург и Белгија спадају међу оне са највишим процентом понављања разреда. Наиме, 36,5% петнаестогодишњака у Луксембургу и 34,9% њих у Белгији је бар једанпут понављало разред. Далеко изнад просека за OECD земље налазе се и Холандија (26,7%), Швајцарска (22,8%) и Немачка (21,4%).

Диференциран систем нижег средњег образовања, праћен социјалном сегрегацијом и повећаним социјалним разликама међу школама, представља једно од могућих објашњења нижег степена праведности наведених школских система на које указују различите компаративне студије (Dupriez, 2010; Green, Preston & Janmaat, 2006; Perry, 2009).

Све скандинавске<sup>2</sup>, тачније нордијске земље, одликује готово иста структура и организација обавезног образовања. Обавезно образовање у земљама ове регије (Данска, Норвешка, Шведска, Финска и Исланд) траје девет или десет година и остварује се у оквиру јединствене, интегрисане, општеобразовне школе. Обично ученици остају заједно у истој школи и одељењу од првог до последњег разреда обавезног образовања. Како неки аутори наводе, *скандинавска школа* се може описати као јединствена, неселективна, јавна школа, са одељењима која чине ученици различитих способности, тј. са хетерогено формираним групама кроз целокупно обавезно образовање (Green, Preston & Janmaat, 2006; Wiborg, 2004). Различито усмерење у образовању и селекција ученика јављају се приликом уписа у (вишу) средњу школу, односно тек на узрасту од 16 година.

Посматрајући европске земље, може се рећи да јединствено, заједничко обавезно образовање има најдужу традицију у скандинавским земљама. Стварање јединственог, интегрисаног система школства у овим државама започето је још у другој половини XIX и почетком XX века, када је уведена *middle school*, која је требало да чини мост између основне и средње школе. Трајање средње (деветогодишње) школе је скраћено, како би се направио простор за нову школу (*middle school*) која је повезивала основну и средњу у континуирану целину. Дакле, када је дотадашњи паралелни систем основног и средњег образовања, намењен различитим социјалним слојевима, замењен линеарном структуром школства (у Норвешкој 1869, у Данској 1903, у Шведској 1905. године) створен је темељ за изградњу савременог система јединственог образовања. У већини других земаља (као што су Француска, Немачка, Велика Британија) до овог процеса је дошло тек негде половином XX века (Wiborg, 2004).

Анализирајући околности које су погодиле настанку јединственог, свеобухватног образовања у скандинавским земљама (Шведској, Норвешкој и Данској), Сузан Виборг (Wiborg, 2004; 2009) издваја четири кључна елемента. Први се односи на улогу државе у формирању јавног школског система и њене напоре да се оствари интеграција основног и средњег образовања у јединствен систем (пред крај XIX и почетком XX века). Интервенцију државе у том домену олакшало је то што су основне и средње школе у све три земље биле махом јавне (државне), те је било лакше спровести политичку одлуку о интеграцији основног и средњег образовања него да је постојао велики број приватних школа које нису под државном контролом (као што је био случај у Енглеској). Други важан фактор јесте релативна економска једнакост скандинавских друштава, чему је, између осталог, погодило постојање слабо развијеног племства, с ограниченим политичким утицајем, уз постојање великог броја независних сељака, као и одсуство великог броја индустријских магната и упадљивог броја индустријских радника (те је и конфликт интереса био

---

2 Под овим појмом подразумевамо и Финску и Исланд, иако оне у строго географском смислу не припадају Скандинавији, али су у културолошком погледу тешко одвојиве.



мањи). Стога, за разлику од неких других земаља (Енглеске, Француске, Немачке) у којим су буржоазија и велики земљопоседници тежили да за себе задрже постојеће средње школе као елитне установе, у скандинавским земљама ова тенденција није била изражена. Такође, испољена брига државе за јавне основне школе довела је до тога да су оне биле подједнако добре као и приватне и да су их похађала и деца из буржоаских породица, што је постепено довело до гашења приватних школа. Трећи разлог настанка и подршке јединственом, неселективном образовању у скандинавским земљама Виборг види у јаком политичком утицају сељака и њиховом залагању за социјалдемократске вредности. Сељаци су чинили главну снагу либералних партија које су имале снажан уплив на доношење одлука у XIX веку, а које су заступале идеју заједничког школовања за децу различитих класа и проходност кроз школски систем за све. Коначно, четврти фактор везује се за период након Првог светског рата, када се у пуној мери развија социјалдемократска политичка оријентација. За коначно успостављање јединственог, интегрисаног обавезног образовања кључан момент је било укидање *middle school*, до чега је у Норвешкој дошло 1920. (односно 1935), у Данској 1958, а у Шведској 1962. године. Социјалдемократе, које су се по питањима образовања прихватиле идеје либерала и томе додали социјалистичка уверења (једнакост, покретљивост), омогућиле су да се оваква настојања остваре у пракси. Снага социјалдемократа, па тиме и њихов утицај на образовање, била је далеко мања у земљама као што су Немачка и Енглеска.

За обавезно образовање у скандинавским земљама није уобичајено груписање ученика према способностима или постигнућу, а понављању разреда се прибегава само у изузетним околностима. Међутим, оно што чини изразиту одлику ових школских система јесте остваривање унутрашње, дидактичке диференцијације и обезбеђивање индивидуализоване помоћи, при чему се посебан акценат ставља на рано откривање тешкоћа и на пружање помоћи детету у оквиру редовног одељења, а не издвајањем од вршњака. Управо у овим одликама неки аутори виде објашњење зашто, генерално гледано, скандинавске земље остварују добре резултате на међународним испитивањима постигнућа ученика, имају веома мали број неуспешних, и што је утицај социјалног статуса на постигнућа нижи него у већини других земаља (Green, Preston & Janmaat, 2006; Mons, 2007, према: Dupriez, 2010). Понављање разреда ни у једној од скандинавских земаља не прелази 5%, а у Норвешкој га чак и нема (OECD, 2010).

#### Англосаксонски модел

Разматрање модела организације јединственог образовања у англосаксонским земљама односи се на школске системе у оквиру Уједињеног Краљевства (Енглеске, Велса, Шкотске и Северне Ирске). Иако се званично сматрају системима који нуде јединствено (*comprehensive*) обавезно образовање, код њих се срећу

одређене специфичности које остваривање образовања у јединственој школи чини у извесној мери различитим од онога што се среће у скандинавским земљама.

Све до средине шездесетих година прошлог века у овим школским системима је постојала рана селекција ученика (Galindo Rueda & Vagnoles, 2004; Green, Preston & Janmaat, 2006; Wiborg, 2009). На нивоу средњег образовања постојала су три типа школе у које су се ученици уписивали са 11 година – гимназије (енг. *grammar school*), средње модерне школе и техничке школе. Основу за упис чинили су резултати теста способности, те су најуспешнији одлазили у *grammar school*, академски оријентисану школу која је покривала узраст од 11 до 18 година, док је већина просечних или слабијих ученика похађала средњу модерну школу, која је по правилу трајала колико и обавезно образовање (до 15, односно 16. године). Ове школе су се, наравно, разликовале у погледу социјалне структуре својих ученика, карактера и садржаја образовања, опремељености, квалитета наставника, даљим образовним перспективама које пружају и слично.

Од средине шездесетих година, на иницијативу лабуриста (а касније и конзервативаца) постепено се развија нови тип школе, јединствена школа (*comprehensive school*) која је требало да омогући подједнаке шансе за развој и напредовање све деце, укидањем селекције са 11 година, обухватом ученика различитих способности са одређене територије и њихово заједничко образовање до краја обавезног школовања. Услед високог степена аутономије локалних просветних органа власти (*LEA*), брзина увођења и начин функционисања јединствене школе су варирали унутар земље (Crook, 2007; Galindo Rueda & Vagnoles, 2004). Иако је већ крајем седамдесетих година око 80% ученика похађало овај тип школе, и до данас је опстао један број школа које приликом уписа врше селекцију ученика на основу способности (гимназије и неке академије).

Јавно финансиране школе у Енглеској обухватају различите категорије школа (*maintained schools, academy schools, free schools*) које све подлежу државној инспекцији, али се разликују по степену аутономије (везано за курикулум, организацију рада, запошљавање наставника итд.) и извора из кога добијају средства (директно од централне или од локалних власти). За средње школе у Енглеској карактеристично је и да је већина њих специфично профилисана (око 95%), односно да ставља посебан акценат на одређену област, тј. подручје курикулума (технологију, уметност итд.), што просветне власти сматрају добрим решењем којим се доприноси подизању стандарда и подстиче и негује специфичност профила сваке појединачне школе (Eurydice, 2014).

Иако данас већина средњих школа не врши приликом уписа селекцију ученика на основу способности, до груписања ученика према овом критеријуму ипак долази, и то на нивоу саме школе. У основној школи (од 5. до 11. године) одељења су углавном састављена од ученика различитих способности. У средњој школи (од 11. до 16, односно 18. године) уобичајена је пракса да се ученици групишу према способностима за одређене предмете, и то обично у оквиру наставе језика и математике (*setting*), док се ређе дешава да овакво груписање важи за све предмете

(streaming) (Eurydice, 2014; Hofman et al., 2004). Скорашњи подаци показују да је издвајање ученика у посебне групе на основу способности израженије него што се мислило. Сваки шести ученик у Уједињеном Краљевству на узрасту од седам година похађа наставу у одељењу формираном на основу способности (stream), док се преко трећине ученика овог узраста на настави математике и/или језика налази у групи с ученицима сличних способности (set) (Institute of Education, 2011). Мали број ученика понавља разред (OECD, 2010).

Оно што, према мишљењу неких аутора, може да наруши неселективност као основни принцип јединствене школе у англосаксонским земљама јесте политика слободе избора школе, диверсификације школа, стимулисања конкурентности међу школама или, како би неки рекли, примена тржишних механизма у образовању (Green, Preston & Janmaat, 2006). Рецимо, родитељи имају право на слободан избор основне и средње школе коју ће њихово дете похађати. То право се односи на све јавно финансиране школе (дакле, укључујући и приватне школе финансиране из државног буџета). Међутим, то не значи да се жеља родитеља увек и оствари, пошто се дешава, посебно кад је реч о успешним и угледним школама, да је број пријављених кандидата већи од броја слободних места, те школе ипак врше селекцију, додуше у складу с унапред постављеним и јасно дефинисаним критеријумима (Hofman et al., 2004). С друге стране, могућност избора школе доводи и до „самоселекције“, пошто образованији, имућнији и боље информисани родитељи праве адекватније изборе за своје дете и обично бирају школе са повољнијом социјалном структуром ученика. Такође, и пракса хомогеног груписања ученика унутар школе и одељења, нарочито распрострањена у средњој школи, подрива идеју о остваривању заједничког образовања за све ученике у јединственој школи. Управо у овим факторима, који истовремено представљају специфичности остваривања јединственог, заједничког образовања у англосаксонским земљама (а који су у мањој или већој мери карактеристични и за САД и Нови Зеланд), неки аутори виде разлоге зашто школски системи ових земаља не показују, према резултатима међународних студија образовних постигнућа ученика, виши ниво једнакости у оствареним постигнућима (Green, Preston & Janmaat, 2006; Wiborg; 2009).

### **Закључак**

На основу извршеног приказа и анализе остваривања диференцијације у разматраним школским системима, може се закључити да се већина земаља током претходних деценија окренула успостављању јединственог, заједничког обавезног образовања, које подразумева да нема различитих путања у образовању и да се наставни рад одвија по програму заједничком за све ученике. То се односи на скандинавске и земље енглеског говорног подручја (као и на медитеранске државе, које у овом раду нису разматране). У једном броју земаља, пре свега оним

које припадају немачком говорном подручју, задржала се пракса селекције и усмеравања ученика у различите типове школа, а тиме и различите програме на нивоу нижег средњег образовања. У већем броју земаља постоје и други видови диференцијације засновани опет на неком облику селекције и разврставања ученика, као што су формирање хомогених одељења на основу способности; груписање ученика само за наставу из појединих предмета; понављање разреда. Практика груписања ученика према способностима посебно је карактеристична за Уједињено Краљевство, док је понављање разреда у приличној мери изражено у земљама немачког говорног подручја (али и у неким медитеранским земљама).

Иако квалитет и праведност образовања ни у ком случају не зависе само од структурално-организационих решења у функционисању система и начина остваривања диференцијације, међу овим чиниоцима постоји јасна веза. Школски системи у којима се на раним узрастима врши усмеравање и раздвајање ученика истовремено су системи у којима је најизраженији утицај социоекономског и културолошког статуса породице на постигнуће ученика. Такође, системи у којима постоје велике разлике између школа у социјалној структури ученика, што јесте одлика већине ових система, генерално остварују слабије резултате на међународним испитивањима образовних постигнућа и имају већи распон у постигнућима ученика. Стога не изненађује да истраживања у којима се пореде квалитет и праведност образовања међу различитим школским системима по правилу показују да су скандинавске земље добро позициониране у односу на друге, док је у земљама немачког говорног подручја праведност прилично ниска, а просечна постигнућа ученика не тако висока. С друге стране, ако се посматра друштвено-економско стање и привредни развој у Немачкој и земљама из њеног окружења, за шта је, између осталог, заслужан и систем образовања, ове земље могу да буду веома задовољне ефектима које остварују.

Ваља нагласити да је посебно значајно питање на који начин се током процеса образовања у редовној школи одговара на образовне потребе разноврсне ученичке популације, нарочито ученика са тешкоћама у учењу. Очигледно је да скандинавске земље, посебно неке од њих, имају у том погледу најадекватнија решења. Управо је то оно што вероватно недостаје другим неселективним системима, укључујући и Србију, и што их, кад је реч о диференцијацији, разликује од скандинавских земаља. Рецимо, иако је Србија по питању структурално-организационих решења обавезног образовања најблискија скандинавским земљама (јединствена основна школа, заснована на сличним принципима, уведена је 1958. године), у погледу бриге и уважавања потреба различитих категорија ученика и, сходно томе, систематски организоване усмерене подршке и индивидуализоване помоћи ученицима нема, нажалост, с њима много сличности.

## Литература

- Crook, D. (2007). Missing, Presumed Dead? What Happened to the Comprehensive School in England and Wales? In B. Franklin & G. McCulloch (Eds.), *The Death of the Comprehensive High School? Historical, Contemporary and Comparative Perspectives* (pp. 147-168). New York: Palgrave Macmillan.
- Döbert, H. (2007). Germany. In W. Hörner, H. Döbert, B. Von Kopp & W. Mitter (Eds.), *The Education Systems of Europe* (pp. 299-325). Dordrecht: Springer.
- Dupriez, V. (2010). *Methods of Grouping Learners at School*. Paris: UNESCO.
- Duru Bellat, M. (2007). Social Inequality in French Education: Extent and Complexity of the Issues. In R. Teese, S. Lamb & M. Duru Bellat (Eds.), *Inequality in Education Systems, International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy, Vol. 2* (pp. 1-20). Dordrecht: Springer.
- Ertl, H. & Phillips, D. (2000). The Enduring Nature of the Tripartite System of Secondary Schooling in Germany: Some Explanations. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 48, No. 4, 391-412.
- Eurydice (2014). Eurydice - The European Encyclopedia on National Education Systems, Retrieved May 20, 2014 from the World Wide Web [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php).
- Fild, S., Kučera, M. i Pont, B. (2010). *Nema više neuspešnih: deset koraka do jednakopravnosti u obrazovanju*. Paris: OECD, Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Galindo Rueda, F. & Vignoles, A. (2004). *The Heterogeneous Effect of Selection in Secondary Schools: Understanding the Changing Role of Ability*, Discussion Paper No. 1245. Bonn: The Institute for the Study of Labor.
- Gamoran, A. & Mare, R. (1989). Secondary School Tracking and Educational Inequality: Compensation, Reinforcement or Neutrality. *American Journal of Sociology*, Vol. 94, No. 5, 1146-1183.
- Green, A., Preston, J. & Janmaat, J. G. (2006). *Education, Equality and Social Cohesion: A Comparative Analysis*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hofman, R. H., Hofman, W. H. A., Gray, J. M. & Daly, P. (Eds.) (2004). *Institutional Context of Education Systems in Europe: A Cross-Country Comparison on Quality and Equity*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Institute of Education (2011). Retrieved May 14, 2014 from the World Wide Web <http://www.ioe.ac.uk/newsEvents/53420.html>
- OECD (2009). *Equity in Student Achievement Across OECD Countries: An Investigation of the Role of Policies*, Economics department working papers no. 708. Paris: OECD.
- OECD (2010). *PISA 2009: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices*. Paris: OECD.
- OECD (2011). *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*. Paris: OECD.
- Schuetz, G., Ursprung, H. & Woessmann, L. (2005). *Education Policy and Equality of Opportunity*. CESifo Working Paper 1518. Munich: CESifo.
- Wiborg, S. (2004). Education and Social Integration: A Comparative Study of the Comprehensive School System in Scandinavia. *London Review of Education*, Vol. 2, No. 2, 83-93.

Wiborg, S. (2009). *Education and Social Integration: Comprehensive Schooling in Europe*. New York: Palgrave Macmillan.

### Подаци о аутору

**Др Вера Спасеновић** (1967) је ванредни професор на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

**E-mail:** [vspaseno@f.bg.ac.rs](mailto:vspaseno@f.bg.ac.rs)