

## Успон и(ли) пад Беби ПИСА тестирања

Драгана Пурешевић<sup>1</sup>

Одељење за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет,  
Универзитет у Београду, Београд, Србија

**Апстракт** У овом раду ћолазимо од неолибералној ћрисћућа образовању и разматрамо како шесћолошко ћрисћућ евалуацији ућиче на обликовање ћлобалне образовне ћолићике и ћраксе. У фокусу овој рада је најновији ћлобални неолиберални ћтренд који долази из ОЕЦД мреже сћандардизованој шесћирања – ИЕЛС сћудија ћоћуларно названа Беби ПИСА. С обзиром на ћо да је ћокрећање ове сћудије изазвало велики број реакција сћрућњака у ћољу ћредшколској васћићања и образовања, у овом делу рада желимо чићаоце да ућознамо с ићћоријатћом, начином ћримене ове сћудије и са кључним крићикама ућућеним Беби ПИСА шесћирању. Умесћо закључка, ћроблематћизујући ћићање шћа нам неолиберализам доноси сћандардизацијом образовања, оћварамо ћросћор за дискусију о друћачијим ћрисћућима образовању, као и евалуацији. Присћући на које ћемо указати шемеље се на разумевању комћлексносћи свећи у ком живимо, у ком морамо ћронаћи начин да живимо заједно и учесћвујемо са сврхом. У овом раду закључујемо да нам у образовању не ћреба једнообразносћ, већ различитосћи чија васћићно-образовна вредносћ лежи у „ећици сусрећи“.

**Кључне речи:** ИЕЛС сћудија, шесћолошка евалуација, сћандардизација у образовању.

### Увод

Иако су друштвено-политичко признање и пажња глобално више него икада усмерени на предшколско васпитање и образовање, многи струћњаци у пољу предшколства забринути су за његово тренутно стање и развој (Wasmuth & Nitecki, 2017). Ако коначно постоји пуна јавна, политичка и академска пажња, ако популарна неуронаука истиче важност предшколског узраста и тиме пружа овом пољу научни легитимитет (Ibid.), откуда питање које отвара Петер Мос: „Шта има да нам се не допада у овој причи?“ (Moss, 2014: 26)

Амерички економиста и нобеловац Џејмс Ј. Хекман својим истраживањем потврђује да је интервенција у предшколство нарочито ефикасна економска инвестиција

<sup>1</sup> dragana.puresevic@f.bg.ac.rs

у односу на улагање на другим нивоима образовања. Ово истраживање, као допринос у пољу економије вредно Нобелове награде, јесте „прича о високом повраћају уложеног“ (Heskman, 2012: 2). Економски повраћај државе је 17 пута већи од њене почетне инвестиције у предшколско васпитање и образовање (UNICEF, 2012). Ова рачуница је постала главни аргумент за креаторе образовне политике широм света како би се повећала улагања у овај ниво образовања. Међутим, усмеравањем снага на анализу исплативости, „неолиберални ДНК“ (Robertson, 2015: 11) све се више „утискује“ у образовање. Научна база која се темељи на често поједностављеним и понекада прецењеним увидима неуронаучних истраживања (Moss, 2014) доводи до брзог ширења неолибералног приступа, обликујући политике и праксе предшколског васпитања и образовања. Неолиберализам као такмичарски оријентисана логика укореењена је у неолибералном размишљању и теорији људског капитала (human capital theory – HCT) (Wasmuth & Nitecki, 2017). Подржавају га и промовишу многе формалне организације као што су ОЕЦД, Европски економски и социјални одбор (*European Economic and Social Committee – EESC*) и неформални образовни покрети као што је Покрет за реформу глобалног образовања (GERM – Global Education Reform Movement) који промовишу стандардизацију процеса учења. У центру овог разумевања образовање се схвата као „тржиште, роба, објекат друштвеног улагања“ (Moss, 2014: 67) које треба да одржи неолибералне вредности, стављајући у центар развој „људског капитала“ који чине компетентни појединци. Међутим, идеја о компетентности из ове перспективе отвара многе расправе у савременом друштву о томе за шта постајемо компетентни и можда питање над питањима – шта заправо неолиберализам жели од образовања и треба ли образовање на то да одговори?

Неолиберализам је контроверзан појам, а ставови према неолиберализму су подељени. С једне стране имамо ефикасност, напредак и већу слободу избора за појединца, али с друге стране неистомисљеници тврде да је то напад на социјалну једнакост, питања од јавног интереса и јавно добро (Kanić i Kovač, 2017).

Питање неолибералног приступа у савременим образовним праксама превазилази границе овог рада. Зато ћемо се фокусирати на најновији неолиберални тренд који долази из ОЕЦД мреже стандардизованог тестирања – Међународну студију раног учења и добробити детета (*The International Early Learning and Child Well-Being Study – IELS*) која је својим покретањем изазвала многе реакције и која неумитно може да утиче на даљу праксу предшколског васпитања и образовања. ИЕЛС има амбицију да утиче на образовну политику у складу са садржајем, нормама и вредностима које је дефинисао ОЕЦД, где образовање служи да припреми појединца за активно учешће на глобалном тржишту рада (Sjøberg, 2017). Пре него што пређемо на овај централни део рада даћемо шири оквир из ког нам долази ова студија као један од представника „тестолошке“ евалуације.

### **Тестолошка евалуација у неолибералном приступу образовању**

Неолиберални приступ образовању тржишну размену вреднује као „саму етику која може да делује као водич за целокупну људску акцију и замењује сва претходно

одржана етичка веровања" (Harvey, 2007: 3). Овакав приступ образовању појачава утицај и доминацију културе капитала која признаје само један облик рационалности – економску рационалност (Apple, 2001). Образовање се тиме комерцијализује, постајући роба коју себи могу приуштити они који имају средства и право приступа, губећи суштину свог постојања као јавног добра. Сложен систем као што је образовни систем који би требало да буде темељ демократских вредности своди се на број и одређену позицију коју заузима на ранг-листама. Како наводи Анри Жиру: „Под неолибералним фашизмом, куга приватизације слаби демократску културу и промовише бег од било каквог осећаја политичке и друштвене одговорности" (Giroux, 2018).

Образовање не постоји у вакууму, оно је увек уграђено у сложене друштвене, културне и политичке системе, али стандардизација и спровођење евалуације која је усмерена на мерљиве исходе отвара још више врата деконтекстуализацији у овом пољу. Деконтекстуализовани приступ образовању доводи до универзалног приступа свим његовим актерима, стварајући поређење и конкурентност између држава и појединаца у трци ко је бољи на ранг-листи. Овај приступ образовању почива на принципу да се све може свести на заједнички исход, стандард и меру, заборављајући да је образовање и васпитање мале деце, без обзира на глобалну присутност, локална пракса (Urban & Swadener, 2016).

У неолибералној ери доминантна слика о детету је „супердете" (Kaščak & Pupala, 2013). „Супердете" је дете пуно потенцијала, спремно за нове изазове који су испред њега постављени, како у погледу образовања тако и будуће каријере. Ово дете је такмичарско, индивидуално, биће које прихвата ризик и које је способно да надмаши себе. Креирањем образовног поља у коме ће важну улогу играти радници који улажу у себе и желе да буду компетентни на тржишту рада, неолиберализам као „перфиднији облик капитализма" постаје флексибилан, прилагодљив, покушавајући да нас убеди да је то оно што желимо да постанемо, оно што нам је потребно да бисмо постали прихваћени и успешни.

Ако је сврха образовања да се дете као такмичарско и индивидуално биће „опреми" неопходним компетенцијама како би успело на тржишту рада, онда је смислена евалуација она која прати индивидуална постигнућа и способност појединца да одговори на унапред постављене захтеве који су гаранција нечије компетентности.

Евалуација се онда најчешће своди на инструменте – тестове који треба да буду валидни и поуздани, али многи аутори (Berliner, 2015; Stake, 2018; Urban & Swadener, 2016) чак и то доводе у питање, говорећи да је упитно могу ли тестови мерити оно што је предвиђено програмом евалуације и предвидети будући економски раст државе, тврдећи да постоји низак степен поузданости резултата добијених стандардизованим тестовима када су у питању мала деца (Kessler, 2018).

Како наводе Урбан и Свајден, иако смо уверени да је потребна међународна сарадња и заједничко учење у разноликим искуствима и из њих у предшколским системима широм света, забринути смо да ће се заједничко учење на међународном нивоу све више заменити универзалним стандардизованим оцењивањем деце, деконтекстуализованим упоређивањем, а да ће као последица тога бити рангирање

земаља (Urban & Swadener, 2016). Тиме се доводи у питање промоција универзалних рецепата за „најбољу праксу“, који су и даље у овом пољу јако доминантни (Urban & Swadener, 2016; Urban, 2018).

Без обзира на критике, уверљиви наратив који „тестолошки“ приступ евалуаци промовише (Cagliari, 2016, према: Pence, 2016) нуди обећање да се друштвени и економски проблеми могу елиминисати ослањајући се на „услуге“ предшколског васпитања и образовања, са унапред одређеним исходима ране интервенције усмерене на децу која ће спасти друштво од његових проблема (Dahlberg, Moss, & Pence, 2007).

### Беби ПИСА – цифре испред детета

*Прво су рекли да су им потребни подаци о деци да би сазнали шта уче. Затим су рекли да им требају подаци о деци како би били сигурни да уче. Онда су деца учила само оно што се може прећворити у податке. Онда су деца постала подаци.*

(Rosen, 2018)

Глобална ОЕЦД мрежа стандардизованог тестирања шири се на све нивое образовног система. Од образовања одраслих и њиховог Програма за међународну процену компетенција одраслих (PIAAC), преко високог образовања и Програма за процену остварености исхода учења у високом образовању (АНЕЛО) и обавезног образовања и Програма за међународну процену ученика 15-годишњака (ПИСА). Најновијом студијом која носи назив Међународна студија раног учења и добробити детета – International Early Learning and Child Well-being Study (IELS) ова мрежа се шири и на предшколско васпитање и образовање. Студија се иницијално звала Међународна студија раног учења (The International Early Learning Study), а након критика упућених на њен рачун, проширен је назив обухватањем и добробити, у оба случаја акроним студије – ИЕЛС остао је исти (Urban, 2018).

Методологија ИЕЛС заснивана је на сличној логици као ПИСА програм за тестирање (Pence, 2016). ПИСА тестирање се користи за децу школског узраста (15-годишњаке) за компарацију резултата међу земљама и за помоћ владама у обликовању образовне политике (OECD, 2018). ПИСА и ИЕЛС као националне студије имају сличне циљеве: информисање политике и праксе о резултатима који ће се користити за побољшање одређеног система; да упореде своју праксу са праксом других земаља; развијање бољих образовних програма и идентификовање врсте окружења која највише погодују учењу (Ibid.). Због ове сличности и истих вредности (као што су објективност, универзалност, извесност...) које промовишу ове две студије, ИЕЛС се популарно назива „Беби ПИСА“ програм за тестирање.

Идеју о међунационалној стандардизованој студији процене за петогодишњу децу предложила је Организација за економску сарадњу и развој (ОЕЦД). ОЕЦД има

вишегодишњу традицију и велики утицај на предшколско васпитање и образовање. Покретањем „Starting strong” I и II студија отворила је јавни простор за дискусију о предшколском образовању, конкретно са циљем да се прикажу различите праксе предшколског васпитања и образовања у 20 земаља, поштујући различитости и специфичан контекст сваке укључене земље. Али у међувремену Организација је заузела прагматичну позицију која би се могла описати као „хиперпозитивистичка” (Moss et al., 2016: 346) и данас промовише и шири глобалну мрежу процене са заједничким показатељима за све земље које су њене чланице (Moss & Urban, 2017).

ОЕЦД је покретање ИЕЛС студије најавио 2015. године (Urban, 2017). Пилот истраживање је реализовано 2017. године у Енглеској, Естонији и Сједињеним Државама – без прецизних критеријума за њихову укљученост у „први талас” имплементације студије (Ibid.) а након одбијања многих земаља да учествују (Белгије, Канаде, Данске, Норвешке, Шведске, Јапана, Новог Зеланда и Немачке). Ове државе су основале националне центре који су спровели студију у свакој од земаља учесница: у Енглеској – NFER, у САД – Westat, док у Естонији нема података за њихов национални центар. Крајем 2017. године у студију је било укључено око 1.200 деце из преко 70 предшколских установа или центара за рано васпитање и образовање (OECD, 2018). План је био да се у 2018. години ураде извештаји за земље учеснице о протеклој пилот студији, међутим, ту су се јавиле извесне стагнације. Извештај је почетно једино био доступан за Енглеску, док за друге две земље нису постојали доступни подаци. У 2020. години је изашао завршни извештај са сумираним подацима за све три земље, према којем је у тестирању учествовало око 7.000 деце (OECD, 2020).

ИЕЛС је усмерена на четири подручја раног учења (Nursery world, 2018):

- *Вешћине ѿочешће ѿсменосћии*: вешћине говора и слушања; вокабулар; фонолошка свест;
- *Почешће маћематичке вешћине*: рад са бројевима; бројеви и бројање; облик и простор; мерење; обрасци;
- *Саморећулација*: краткорочна меморија; ментална флексибилност/прилагодљивост; самоконтрола;
- *Социјалне и емоционалне вешћине*: поверење; емпатија; просоцијална понашања.

Процена сваког поменутог подручја у ИЕЛС-у траје отприлике 15 минута и спроводи се помоћу теста који се ради на таблети („tablet-based” тест). Детаљнији подаци за потпуније разумевање добијају се путем електронских и штампаних упитника за родитеље и запослене у вртићу. Поред запослених, родитељи пружају информације о дечјој предисторији пре поласка у вртић, индивидуалним карактеристикама и окружењу за учење код куће (Diaz-Diaz, Semenes, & Moss, 2019). Кроз тест на таблети децу воде виртуелни ликови девојчице и дечака, Миа и Том.

Тестирање се спроводи кроз давање одговора на питања постављена на таблети, при чему се тражи један тачан одговор између вишеструког избора. На Слици 1 могу се видети нека од питања која деца решавају. Деца слушају питање које им постављају наратори студије Том и Миа и потом дају свој одговор.



Слика 1. Примери питања у ИЕЛС (колаж направљен на основу слика у извештају ОЕСД, 2018)

Постоји један тачан одговор, а питања су деконтекстуализована и прилагођена су западњачкој култури. Оно што се вреднује је број исправних одговора, кроз низ задатака. Тиме се од деце очекује не само језичко и математичко разумевање и знање сведено на деконтекстуализовану вербално-иконичку процену као продукт учења, већ су посебно проблематични они аспекти тестирања који се односе на социоемоционални домен. На пример, поверење или емпатија постаје предмет процене кроз изоловану групу питања, иако је јасно да су они увек ситуационо и релационо условљени (Pavlović Breneselović, 2012). Малагуци овакву тестолошку процену сматра „смешним поједностављивањем знања и одузимањем смисла из појединачних историја.” (Cagliari, 2016, према: Pence, 2016: 52).

Студија је усмерена на мерење знања и вештина које потпадају под спомену-та подручја учења, где се учење посматра као индивидуални процес који је усмерен на унапред постављене исходе у виду образовних постигнућа деце (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014; Urban, 2019).

Матијас Урбан (Urban, 2019) је на основу визуелног приказа Тома и Мије као наратора студије урадио анализу која указује шта се сматра под учењем, односно који „домени” учења доминирају у ИЕЛС студији. Он даје појашњење да су то петогодишња (иако по физиономији изгледају старије), стилизована деца, дечак и девојчица, који изгледају уредно, са малим рукама уз тело, која гледајући Слика 2 делују статично (могу се видети само линије које указују да се лептир креће, док не видимо



ниједан други показатељ кретања нити активност), они гледају ка једном правцу – ка учесницима. Том и Миа имају мале очи, нос, уста, али велику главу и уши, што може имплицирати – слушајте пажљиво (цео процес тестирања не укључује било који други начин изражавања). Уместо тога, деца слушају приче на таблети и затим раде тест (на питање одговарају додиром или померањем слика на екрану). „Увећана глава, мале руке које стоје уз непомицна тела само указују на разједињење 'јединства главе, срца и руку' као Песталоцијевог темеља учења и педагогије” (Ibid: 9), при чему се шаље јасна порука шта значи бити дете у овој студији, али и да је учење процес који се дешава по одвојеним аспектима развоја. Том и Миа као приповедачи студије деци објашњавају активности које треба да прођу, а истовремено представљају ИЕЛС и његову методологију, заправо неолиберални приступ образовању и евалуацији који стоји иза ове студије оријентисане на исходе.



Слика 2. Миа и Том на слици у ИЕЛС студији (Urban, 2019)

У овој студији квалитет васпитно-образовног програма се своди на мерење дечјих постигнућа, шта је то што деца могу или не могу. Квалитет се види као универзални ентитет „постоји тамо негде и чека да буде мерен на основу објективних, универзалних показатеља, идентификованих од стране експерата” (Dahlberg et al. 2007, према: Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013: 115).

Свођење квалитета програма на образовна постигнућа деце може бити проблематично посебно за програме који се не заснивају на исходима знања и умења кроз праћење постигнућа и мерење напретка деце, већ на подршци дугорочним циљевима кроз односе, заједничко учешће, инклузивност, уважавање различитости. То се највише односи на програмске приступе усмереним на односе који се заснивају на савременим теоријским поставкама као што су социокултурна теорија развоја и учења, социологија детињства, постмодернизма и постструктурализма (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014).

На примеру новозеландског курикулума – Te Whariki, који се базира на социокултурној перспективи учења која је обликована њиховим културолошким контекстом, примена ИЕЛС-а који пружа једнострану поглед на свет у међународно

стандардизованом контексту осиромашила би разумевање шта за Новозеланђане јесте учење (Car, Mitchell, & Rameka, 2016: 451). За њих је учење више од знања и овладавања вештинама, оно је конструисање заједничких значења о свету и *са* светом у коме живе и које се темељи на поверењу, спремности да се носе са изазовима и не сигурношћу, опробавању, преузимању одговорности... (Te Whāriki, 2017). У складу са овим „специфична знања, вештине и навике треба сагледавати као средства којима се подржава и подупире развој базичних компетенција (саморегулација, симболичко изражавање, интеракција с вршњацима), а не као крајњи резултат коме се тежи“ (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013: 116). Овакво разумевање учења не може да се сведе на деконтекстуализована питања на тесту, већ је неопходно пратити квалитет развијања програма у односу на полазишта програма и његове кључне димензије.

Међутим, примена ИЕЛС може подједнако бити опасна за програме који деле исте вредности на којима се темељи целокупна ОЕЦД мрежа за евалуацију. На овај начин квалитет образовања се своди на вредности као што су извесност и експертиза, линеарност и унапред утврђени исходи, објективност и универзалност (Dahlberg & Moss, 2005). Оваква оријентација одражава неразумеваче да је „образовни процес, као систем људског делања, по својој природи контекстуалан, плуралистички, комплексан, вишеперспективан и динамичан“ (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013: 115).

У ИЕЛС-у као једна од важних ставки се наводи учешће свих актера у спровођењу студије (OECD, 2018). Учешће се овде заправо своди на прикупљање информација од свих актера процеса (деце, васпитача, родитеља), према унапред утврђеним ко-рацима – прикупити информације од родитеља и васпитача, а затим испитати дете.

Што се тиче васпитача и родитеља, евалуатори постављају питања која им помажу да прикупе информације о детету које ће радити тест. Кроз ово испитивање и родитељи и васпитачи пружају информације о дечјим когнитивним, бихевиоралним и социјално-емоционалним вештинама, док само родитељи дају информације о породичним демографским карактеристикама, информацијама о учењу детета у кућном окружењу и искуствима детета у вези с боравком у вртићу (NCES, 2019). За евалуаторе су то врло важне информације, јер им помажу да разумеју дететово свакодневно искуство и да га повежу са његовим тренутним вештинама и развојем (OECD, 2018).

Перспектива детета се своди на петнаестоминутну процену „један на један“ током два дана. На крају тестирања перспектива детета се узима у обзир кроз тражење повратне информације о томе „да ли су им се свиделе активности, а ови кратки разговори ће, према ауторима, користити да би се осигурала добробит током процеса процене и како би се пружиле повратне информације. Након тога ће евалуатор забележити њихова запажања“ (Ibid.). У документу нигде експлицитно не пише шта се ради са тим повратним информацијама, што оставља простора за поновно разматрање за кога су и да ли су овакве повратне информације релевантне било коме – када су деца питана на крају процеса и више због задовољавања форме, а не због истинског разумевања и уважавања дечје перспективе.

Према становишту ОЕЦД, ова врста података може показати који образовни системи имају најбоље резултате, у којим подручјима и за које групе деце. Дакле, пружени подаци омогућили би земљама да упореде снаге и подручја развоја у властитом



систему предшколског васпитања и образовања с онима у другим земљама (OECD, 2015). Без обзира колико присталице овог приступа тврдили да студија узима у обзир „целовито дете“ (NCES, 2019), холистичка слика детета је напуштена, а студија је усредсређена на побољшање скорa у земљама обухваћеним ПИСА тестирањем. „Ако Беби ПИСА стекне упориште, биће све више присутно оно што већ трпимо: више стандардизације, више академског дриловања и више тестирања. И видећемо мање онога што смо већ изгубили: мање уметности, мање игре, мање избора деце и мање активног, практичног, смисленог учења. Имаћемо више деце која су незадовољна школом на све млађим и млађим узрастима“ (DEY, 2017).

Мос и Урбан (Moss & Urban, 2017) сматрају да је циљ ове ИЕЛС студије, а тиме и целе ОЕЦД глобалне мреже процене, свођење образовања на чисто техницистичку вежбу стварања заједничких резултата добијених заједничким мерним показатељима. У том ставу подржава их Паул Морис (Morris, 2016, према: Moss et al., 2016: 347): „... креатори политике виде такве упоредне податке о успешности ученика као прикладан ресурс, који има првенствено симболичну улогу у политичком театру и пружа огроман извор доказа из којих се могу потражити корелације како би се легитимисале властите идеолошке преференције“.

Примена политика „одозго према доле“ упитна је већ дуги низ година, а фокус се помера на истраживање управљања сложеним системима (попут образовних система) „изнутра“ те је неодрживо „пресликавање“ образовне праксе са једне земље на другу (Pressman & Wildavsky, 1984). ОЕЦД и даље функционише по принципу „пресликавања“ образовних пракса (Urban, 2017), што је неодрживо с обзиром на социокултурне специфичности земаља, а које се одражавају на њихово разумевање и спровођење праксе образовања. Неке земље попут Белгије, Канаде, Данске, Норвешке, Шведске, Јапана, Новог Зеланда и Немачке одбиле су да учествују у ИЕЛС студији, истичући да је ОЕЦД-ов приступ образовању који се овом студијом промовише неспојив са филозофијом и праксом образовања предшколске деце у њиховим земљама (Ibid.). С друге стране, о земљама које су учеснице ове студије не постоје информације о ширем политичком, социјалном, културном и педагошком контексту, што указује на недовољну контекстуалну осетљивост студије. Дајемо само неке од примера контекстуалних разлика које студија занемарује:

- (1) петогодишња деца у Енглеској су већ у обавезном основном образовању, док су у Естонији још увек у систему предшколског васпитања и образовања;
- (2) Енглеска има централизован образовни систем, са националним курикулумом и инспекторатом, док је САД савезна држава, са лабавијом државном одговорношћу за образовање;
- (3) Енглеска и САД се обично дефинишу као либерални режими, док се Естонија дефинише као посткомунистички режим (Moss & Urban, 2019).

Ово су само најочитији примери разноликости контекста, при чему у разматрање нису узета сложенија питања, попут образовне сврхе, вредности и схватања која обликују образовне програме и целокупну образовну праксу једне нације (Ibid.).

За крај овог дела који заправо само наговештава комплексност питања које смо покренули овим радом, истичемо важно писмо које су 2014. године 83 академска

радника из целог света потписала и упутила директору ОЕЦД-овог ПИСА програма за тестирање, а које се може односити на све сличне програме који долазе из ОЕЦД мреже стандардизованог тестирања. С једне стране, ово писмо указује на забринутост професионалаца због стандардизације која има негативан утицај на искуство учења и добробит деце (Dahlberg et al., 2016; Dahlberg & Moss, 2005; Moss, 2014; Penn, 2007), док с друге стране пружа веру у струку која на конструктиван начин покушава да проблематизује последице стандардизације у образовању, истичући:

(1) да је поређење земаља различитог економског статуса и педагошки и политички неоправдано; (2) да је у вредновању образовних система потребна већа партиципативност која подразумева да је поред доносиоца образовне политике неопходно укључити и перспективу родитеља, деце, практичара, заједнице; (3) да је значајно укључивање националних и међунационалних организација у осмишљавању другачијег приступа евалуацији, чија мисија није усмерена првенствено на економски аспект образовања (удружење родитеља, практичара...); (4) да је неопходна административна транспарентност (како би порески обвезници имали увида колики су трошкови у спровођењу овакве студије и како би могли да донесу одлуку да ли желе да буду део тога); (5) да не треба журити са новим циклусом тестирања, како би се обезбедило оптимално време за продукцију нових идеја у заједничком процесу (Guardian, 2014).

### Уместо закључка: ка „етици сусрета“

*[M]оја ђоенџа је да није све лоше, већ да је све ојасно.*

(Foucault, 1983: 232)

Указали смо да организације, нпр. ОЕЦД, консултативна тела (European Economic and Social Committee – EESC) и неформални образовни покрети као што је Покрет за глобалну реформу образовања (GERM) који свој рад заснивају на неолибералном приступу, промовишу такмичарску логику у образовању кроз економску оријентацију и стандардизацију подучавања и учења (Wasmuth & Nitecki, 2017).

Не оспоравамо важност економске перспективе, напротив, потребна нам је за разумевање и функционисање сложеног система као што је образовни. Проблем почиње када економски параметри и вредности – попут стандарда и ефикасности, постану замена за педагогију аутономије и поверења (Sahlberg, 2016), присиљавајући нас да поједноставимо друштвене проблеме и тежимо поједностављеним решењима попут ефикасне припреме деце за тржиште рада. Вишеструкост перспектива не узрокује проблеме, напротив – оно што представља проблем је када перспектива на основу које доносимо своје одлуке постане само једна. Увек ћемо имати одговорност при прављењу избора, али да бисмо их правили, морају постојати прилике за избор (Dahlberg & Moss, 2005).

Неолиберализам, као доминантан дискурс у образовању, форсира индивидуалност над солидарношћу, вреднује конкуренцију над сарадњом, своди јавне институције на приватну робу, замењујући етику заједничког живљења и колективне одговорности са индивидуалним развојем и самосталношћу.

Иако је живот хаотичан, сложен, разноврстан и непредвидив (Hargreaves, 2009), стандардизација и тестолошки приступ образовању нас присиљавају да трагамо за јасним категоријама, обрасцима који нам помажу да поједноставимо процес учења, чинећи га јасним, једноставним, брзим, препознатљивим и „приступачним“ (која су нам функционална знања потребна и које вештине у савременом свету, сводећи их на мерљиве исходе).

Тестолошки оријентисана евалуација вреднује оно што се може мерити, али не нужно оно што је важно (Moss, 2014). Занемарују се аутентична добробит, резилијентност, упорност, сарадња, стратешки капацитети (Tienken, 2014). Чак и да се све наведено препознаје као важно и вредно, оваквим тестолошким оријентисаним инструментима не може се ухватити суптилност квалитета односа из перспективе детета као његовог главног покретача учења и развоја (Pavlović Breneselović, 2012). Овакав приступ се своди на тачан одговор деце на таблети, без контекста и његовог стварног значења за дете.

Ово отвара важна питања – јесу ли политички и корпоративни интереси усмерени ка профиту привилеговани у односу на валидна истраживања, дечја права и смислену евалуацију (Urban & Swadener, 2016: 7). Морамо се запитати у какво образовање верујемо и које су алтернативе?

Верујемо да је образовање етичка пракса и зато смо посвећени „етици сусрета“ (Moss, 2006; Pavlović Breneselović, 2010; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017). Овакво разумевање подразумева више од усаглашености с универзалним моралним кодексима које ми као појединци поштујемо, више је релацијско и вредносно одговорно, међузависно и оно које поштује различитост.

*Како можемо живети у свету различитости без покушаја да схватимо Другога ...  
Како можемо мислити о Другом кога не можемо разумети?*

(Moss, 2006: 130)

Како наводе Самјуел Мајселс и Сали Аткинс-Бернет (Meisels & Atkins-Burnett, 2006), не може постојати јединствени приступ разумевању и процени квалитета праксе образовања на предшколском узрасту и не смемо имати слепу веру у стандардизоване тестове. Уместо тога, сложеност задатка, посебно када се глобалној димензији дода локална слика, захтева широке и смислене консултације и демократску расправу са свим актерима на локалном, националном и међународном нивоу (Urban & Swadener, 2016). У овом раду заступамо уверење да је образовању потребан другачији приступ, ослоњен управо на демократију и социјалну правду, подржан научним и професионалним дијалогом о сврси предшколског васпитања и образовања (Moss et al., 2016; Urban & Swadener, 2016).

Сходно томе, неопходна је реафирмација хуманистичких вредности у образовању, јер образовање не сме да има само утилитарну сврху у економском развоју, иако је економска функција важна. Оно није само стицање вештина, већ је реч и о вредностима поштовања људи и људског достојанства неопходног за друштвену хармонију у разноликом свету (Spasenović, 2019; UNESCO, 2015). Зато је потребан и други језик евалуације, који може понудити алтернативни дискурс нормативном и техничком језику квалитета у образовању (Moss, 2006). Овај алтернативни дискурс треба да третира евалуацију као вредносни суд, а не просто прикупљање података. Процес евалуације тада постаје етички, а не технички. Положај детета се мења од оног који је „под лупом“ и који је главни одговоран за неуспех, до оног где је дете учесник са другим актерима васпитно-образовног процеса у стварању „етичких сусрета“ који су заправо смислени релациони сусрети међу различитим актерима који стреме истим вредностима и истом циљу.

То значи да нам је потребна смислена евалуација, а не предшколска ПИСА. Потребна нам је евалуација као процес који би дете узимао као активног субјекта, креатора знања и идентитета од рођења, повезаног у односима међузависности са другом децом и одраслима, грађанима са правима (Purešević i Krnjaja, 2019). Такође, евалуација која би практичаре узела за озбиљно као оне који уче, истраживаче, критичке мислиоце и као рефлексивне и дијалогске практичаре (Moss, 2016). Тиме евалуација постаје процес учења који је социјални процес, нешто што се догађа у односима људи у самом контексту, и истовремено и заједничко учење са разноликостима и из разноликости искустава предшколских система кроз међународну сарадњу (Krnjaja, 2014).

Неолиберална тестолошка ера чини ову идеју евалуације крајње изазовном, али и те како могућом, што показују многе земље (скандинавске, Нови Зеланд) кроз своје образовне праксе и стално преиспитивање шта значи квалитетно образовање.

Можда је за нашу образовну праксу време за учење на примерима ових земаља и суштинско преиспитивање сврхе образовања, а тиме и евалуације, а не за нове стандарде и мерења.

## Литература

- Apple, M. W. (2001). *Educating the „right“ way: Markets, standards, god, and inequality*. New York: Routledge.
- Car, M., Mitchell, L., & Rameka, L. (2016). Some thoughts about the value of an OECD international assessment framework for early childhood services in Aotearoa New Zealand. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(4), 450–454. <https://doi.org/10.1177/1463949116680705>
- Dahlberg, G., & P. Moss (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge Falmer.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation*, London: Palmer Press.
- Defending the early Years (2017). *DEY's Statement on „Baby PISA“*. Retrieved from <https://dey.org/baby-pisa/>

- Diaz-Diaz, C., Semeneć, P., & Moss, P. (2019). Editorial: Opening for debate and contestation: OECD's International Early Learning and Child Well-being Study and the testing of children's learning outcomes. *Policy futures in education*, 17(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/1478210318823464>
- Giroux, H. A. (2018, September 5). *Neoliberal fascism and the twilight of the social*. Truthout. Retrieved from <https://truthout.org/articles/neoliberal-fascism-and-the-twilight-of-the-social/>
- Guardian (2014). *OECD and Pisa tests are damaging education worldwide – academics*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>
- Harvey, D. (2007). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, A. (2009). A decade of educational change and a defining moment of opportunity—an introduction. *Journal of Educational Change*, 10, 86-100.
- Heckman, J. J. (2012, December 12). *Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy*. The Heckman Equation. Retrieved from [https://heckmanequation.org/www/assets/2013/07/F\\_HeckmanDeficitPieceCUSTOM-Generic\\_052714-3-1.pdf](https://heckmanequation.org/www/assets/2013/07/F_HeckmanDeficitPieceCUSTOM-Generic_052714-3-1.pdf)
- Kanić, S. i Kovač, V. (2017). Neoliberalizam i obrazovanje u kontekstu globalne obrazovne politike. U J. Milutinović (ur.), *Zbornik odseka za pedagogiju* (str. 69-92). Novi Sad: Filozofski fakultet
- Kaščak, O., & Pupala, B. (2013). Buttoning Up The Gold Collar – The Child In Neoliberal Visions Of Early Education And Care. *Human Affairs*, 23, 319–337.
- Kessler, S. (2018). Equality and Democratic Education Evaluation: A Way Forward for RECE. In A. Ahrenkiel, K. I. Dannesboe, K. Prins, M. Broch Clemmensen, N. Kryger, & T. Ellegaard (Eds.), *Inequality in Early Childhood Education and Care, 26th International RECE Conference* (pp. 82-123). Copenhagen: DPU.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2014). Smernice za izradu Osnova programa predškolskog vaspitanja usmerenog na odnose. *Pedagogija*, 69(3), 351–360.
- Krnjaja, Ž. (2014). Disciplinarni ili integrisani kurikulum: tri razlike. *Nastava i vaspitanje*, 63(2), 189-202.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet. Politike građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju. Knjiga 1*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Meisels, S. J., & Atkins-Burnett, S. (2006). Evaluating early childhood assessments: A differential analysis. In K. McCartney, & D. Phillips (Eds.), *Handbook of Early Childhood Development* (pp. 533–549). Oxford: Blackwell Publishing.
- Moss, P. (2006). Early Childhood Institutions as Loci of Ethical and Political Practice. *International Journal of Educational Policy, Research, & Practice: Reconceptualizing Childhood Studies*, 7, 127-136.
- Moss, P. (2014). *Transformative change and real utopias in early childhood education: A story of democracy, experimentation, and potentiality*. New York: Routledge.
- Moss, P., Dahlberg, G., Grieshaber, S., Mantovani, S., May, H., Pence, A., . . . Vandebroek, M. (2016). The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: Opening for debate and contestation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(3), 343-351. <https://doi.org/10.1177/1463949116661126>
- Moss, P., & Urban, M. (2017). The OECD's International Early Learning Study: what happened next. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(2), 250-258. <https://doi.org/10.1177/1463949117714086>
- Moss P., & Urban M. (2019). The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: What's going on. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(2), 207–212. <https://doi.org/10.1177/1463949118803269>

- National Center for Educational Statistic (2019). *IELS Study Components*. Retrieved from [https://nces.ed.gov/surveys/iels/study\\_components.asp](https://nces.ed.gov/surveys/iels/study_components.asp)
- Nursery world (2018). *Baby PISA's study to go ahead in autumn*. Retrieved from <https://www.nurseryworld.co.uk/news/article/baby-pisa-study-to-go-ahead-in-autumn>
- OECD (2018). *The International Early Learning and Child Well-being Study – The Study*. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/school/international-early-learning-and-child-well-being-study.htm>
- OECD (2020). *The International Early Learning and Child Well-being Study – Summary of findings*. Retrieved from [http://www.oecd.org/education/school/early-learning-and-child-well-being-study/International\\_Early\\_Learning\\_and\\_Child\\_Well-being\\_Study\\_Summary.pdf](http://www.oecd.org/education/school/early-learning-and-child-well-being-study/International_Early_Learning_and_Child_Well-being_Study_Summary.pdf)
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2017). Obrazovanje i nauka u neoliberalnom lavirintu. U L. Breneselović i J. Ćirić (ur.), *Zbornik za percepciju naučnog rada i poznavanje rekvizita njegove ocene* (str. 1-15). Beograd: Institut za uporedno pravo.
- Pavlović Breneselović, D. (2010). Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit. *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 251-264.
- Pavlović Breneselović, D. (2012). Odnosi na ranim uzrastima. U A. Baucal (ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (str. 133-150). Beograd: Institut za psihologiju i UNICEF.
- Pence, A. (2016). Baby PISA: Dangers that can arise when foundations shift. *Journal of Childhood Studies*, 41(3), 54-58. <https://doi.org/10.18357/jcs.v41i3.16549>
- Penn, H. (2007). Childcare market management: How the United Kingdom government has reshaped its role in developing early childhood education and care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(3), 192-207.
- Pressman, J. L., & Wildavsky, A. B. (1984). *Implementation: How Great Expectations in Washington are Dashed in Oakland : Or, why It's Amazing that Federal Programs Work at All, this Being a Saga of the Economic Development Administration as Told by Two Sympathetic Observers who Seek to Build Morals on a Foundation of Ruined Hopes*. Berkely, CA: Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública: Fondo de cultura económica.
- Purešević, D. i Krnjaja, Ž. (2019). Participatory evaluation in education for sustainable development. In: V. Lovren Orlović, J. Peeters, & N. Matović (Eds.), *Quality of education: Global development goals and local strategies* (pp. 187-202). Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy and Department of Social Work and Social Pedagogy, Centre for Innovation in the Early Years, Ghent University.
- Robertson, S. L. (2015). What teachers need to know about the 'Global Education Reform Movement' (or GERM). In G. Little (Ed.), *Global education 'reform': Building resistance and solidarity* (pp. 10 - 17). London: Manifesto Press.
- Sahlberg, P. (2016). Professional autonomy, trust and collaboration in educators' work. *Philosophy of Education Society of Great Britain. Annual Conference* (pp 1-13). Oxford: Philosophy of Education Society of Great Britain. Retrieved from <http://www.philosophy-of-education.org/dotAsset/bc4f09b5-a27f-4306-9966-3aa1fa2cf12c.pdf>
- Svein Sjøberg, S. (2017). PISA as a Challenge for Science Education: Inherent Problems and Problematic Results from a Global Assessment Regime. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 17(1), 327–363. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2017171327>
- Spasenović, V. (2019). *Obrazovna politika: Globalni i lokalni procesi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.



- Te Whāriki (2017). *Te Whāriki – Early Childhood Curriculum*. Retrieved from <https://education.govt.nz/assets/Documents/Early-Childhood/ELS-Te-Whariki-Early-Childhood-Curriculum-ENG-Web.pdf>
- Tienken, H.C. (2014). Non-Standardized Standards. *Kappa Delta Pi Record*, 50(2), 56-60. <https://10.1080/00228958.2014.900844>
- UNICEF (2012). *Ulaganje u obrazovanje u radnom detinjstvu u Srbiji*. Beograd: UNICEF. Preuzeto sa <https://www.unicef.org/serbia/publikacije/ulaganje-u-obrazovanje-u-ranom-detinjstvu-u-srbiji>
- UNESCO (2015). *Rethinking education. Towards a global common good*. Paris: UNESCO. Retrived from [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555\\_eng](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555_eng)
- Urban, M. (2019). The Shape of Things to Come and what to do about Tom and Mia: Interrogating the OECD's International Early Learning and Child Well-Being Study from an anti-colonialist perspective. *Policy Futures in Education*, 17(1), 87-101. <https://doi.org/10.1177/1478210318819177>
- Urban, M. (2018). (D)evaluation of early childhood education and care? A critique of the OECD's International Early Learning Study. In M. Matthes, L. Pulkkinen, C. Clouder & B. Heys (Eds.), *Improving the Quality of Childhood in Europe* (pp. 91-99). Alliance for Childhood European Network Foundation.
- Urban, M. (2017). We need meaningful, systematic evaluation, not a preschool PISA. *Global Education Review*, 4(2), 18-24.
- Urban, M., & Swadener, B. B. (2016). Democratic accountability and contextualised systemic evaluation. *International Critical Childhood Policy Studies*, 5(1), 6-18.
- Vintimilla D. C. (2014). Neoliberal Fun and Happiness in Early Childhood Education. *Journal Of The Canadian Association For Young Children*, 39(1), 79- 87.
- Wasmuth, H., & Nitecki, E. (2017). Global early childhood policies: The impact of the global education reform movement and possibilities for reconceptualization. *Global Education Review*, 4(2), 1-17.

Примљено: 07.08.2020.

Коригована верзија примљена: 13.08.2020.

Привхаћено за штампу: 20.08.2020.

## The Rise and/or Fall of Baby PISA Testing

Dragana Purešević

Department of Pedagogy and Andragogy, University of Belgrade, Belgrade, Serbia

**Abstract** *In the paper, we take the neoliberal approach to education as our starting point and proceed to look at how the test-based approach to assessment affects the shaping of global education policy and practice. The focus of the paper is on the latest global neoliberal trend to come from the OECD network of standardized testing – the IELS study, often referred to as Baby PISA. In view of the fact that the launching of this study has met with a range of reactions by early education experts, we provide an overview of the history of this study, its implementation, and the key critiques of Baby PISA testing. Finally, we examine the question of what neoliberalism has achieved with the standardization of education, and propose a discussion about alternative approaches to education, as well as to assessment. The approaches we highlight are based on an understanding of the complexity of the world we live in, in which we must find a way to live together and participate with purpose. We conclude that education does not need uniformity, but rather diversity, whose educational value lies in the „ethics of meetings“.*

**Keywords:** IELS study, test-based assessment, educational standardization.

## Подъем и(ли) падение Беби ПИСА тестирования

Драгана Пурешевич

Кафедра педагогики и андрагогики, Философский факультет, Университет в Белграде, Белград, Сербия

**Резюме** *Исходя из неолиберального подхода к образованию, в данной статье рассматривается, каким способом «тестологический» подход к эвальвации влияет на формирование глобальной образовательной политики и практики. В центре внимания находится последняя глобальная неолиберальная тенденция, принадлежащая сети стандартизированного тестирования ОЭСР - исследование ИЕЛС, широко известное под названием Беби ПИСА. Учитывая, что запуск этого исследования вызвал большое количество откликов со стороны экспертов в области дошкольного воспитания и образования, в этой части статьи, автор пытается познакомить читателей с историей, применением и ключевыми критическими замечаниями в отношении тестирования Беби ПИСА. Вместо того, чтобы подвести итоги и проблематизировать вопрос о том, что неолиберализм приносит нам стандартизацией образования, в данной статье открывается пространство для обсуждения различных подходов к образованию, а также к эвальвации. Указанные в статье подходы основаны на понимании сложности мира, в котором живем, и в котором все должны найти способ жить вместе и целеустремленно участвовать. В статье делается вывод о том, что нам в образовании необходимо не единообразие, а разнообразие, образовательная ценность которого заключается в «этике встречи».*

**Ключевые слова:** исследование ИЕЛС, тестологическая эвальвация, стандартизация в образовании.