

УЛОГА ПЕДАГОШКИХ ИСТРАЖИВАЊА У ТРАНСФОРМИСАЊУ ОБРАЗОВНЕ ПОЛИТИКЕ И ПРАКСЕ*

*Наташа Вујисић Живковић***

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

Апстракт. У раду се разматра улога педагошких истраживања у трансформисању образовне политике и праксе. Био нам је циљ да се критички расветле могућности, донети и ограничења „на доказима засноване“ (*evidence-based*) концепције реформисања образовања. У оквиру ове концепције дошло је до интензивног преиспитивања епистемологије педагошке науке, са нагласком на истраживању узрочно-последичних односа у образовању. Захтева се и методолошка ригорозност педагошких истраживања која свој врхунац достиже у експерименту на случајном узорку. Уочава се и проблем систематске дисеминације и примене добијених научних сазнања у педагошкој пракси. Са друге стране, критичари ове концепције примећују да је она неопозитивистичка, монометодолошка, јер фаворизује квантитативна истраживања, и да је као таква недовољна за објашњење и разумевање педагошких феномена и контекста у коме се образовне иновације истражују. Истовремено, током последње деценије, дошло је до поновног преиспитивања улоге научног информисања практичара у њиховом свакодневном раду, као и односа истраживања и формирања образовне политике. Најзад, филозофи образовања поново у први план стављају схватање о моралној, а не о инструменталнотехничкој природи педагошке праксе. Теоријска анализа концепције „на доказима заснованог“ трансформисања образовања, допуњена је и анализом социјалних и институционалних услова у којима се развија савремена наука о образовању.
Кључне речи: педагошка истраживања, политика образовања, „на доказима засновано образовање“.

* *Напомена.* Чланак представља резултат рада на пројекту *Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији*, бр. 179060 (2011-2014) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.

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

Може ли побошљање науке о образовању да доведе до боље школе и квалитетније наставе и да ли је могуће доћи до универзалних закона у педагошкој науци, стара су питања која су актуализована у првој деценији 21. века. Док је почетком прошлог столећа са појавом експерименталне педагогије преовлађивао оптимистичан одговор на ова питања, у наше време открива се сложеност односа између педагошких истраживања и унапређивања школског рада. Са друге стране, развојем квалитативне методологије доминатно позитивистички приступ добио је снажног опонента и трагање за законитостима у педагошкој науци допуњено је истраживањем онога што је контекстуално, особено, специфично у педагошкој пракси.

На почетку, нагласимо да разматрање односа између педагошких истраживања и унапређивања школског рада обухвата потребу преиспитивања епистемолошких, методолошких, етичких и организационих проблема научног заснивања образовања, проблема који су нарочито акцентовани са успоном „на доказима заснованим“ (*evidence-based*) приступом променама у политици и пракси образовања. Овај приступ у први план ставља квантитативну методолошку оријентацију у истраживању образовања и инсистира на емпиријски утврђеним резултатима до којих се по „на доказима заснованом“ приступу може доћи једино применом експеримента на случајном узорку.

Критика нерелевантности педагошких истраживања за практичаре и експерте у образовању, са једне стране, и свест да се резултати реформе образовања могу потпуно остварити тек „на нивоу учионице“, с друге стране, довели су до опсежних промена у пољу педагошких истраживања у развијеним земљама, како на националном, тако и на интернационалном нивоу – а пре свега до прецизирања позиција о квантитативном, квалитативном и „мешовитом“ моделу изучавања васпитања, као и до покушаја да се изнова редефинишу односи између политике, праксе образовања и научног рада.

Док су кроснационална истраживања образовних постигнућа (PISA, TIMSS, PIRLS и др.), после вишедеценијске борбе за доказивање своје релевантности у креирању образовне политике, постала незаобилазан елемент у програмима реформе образовања, дотле су истраживања све бројнијих наставних и васпитних иновација остала под сенком противуречних и недовољно проверљивих резултата, а сама истраживања образовања су, према једном извештају Центра за педагошка истраживања и иновације OECD-а (CERI, 2003) и даље политизована, национално изолована, фрагментарна, недовољно финансирана и са лошом дисеминацијом. Овде морамо приметити да се и кроснационалним истраживањима образовних постигнућа (PISA, TIMSS, PIRLS и др.) могу упутити неке од горе наведених критика. Прихватање концепције „образовања заснованог на стандардима“ (*standrad-based education*) од влада САД-а и Велике Британије, и ширење овог приступа на већи део европског

континента, поставило је пред педагошке истраживаче следећа питања. Шта заиста функционише у образовању? Који програми су заиста ефикасни и треба да буду подржани? Акумулација сазнања о ефикасним иновацијама треба, по заступницима овог приступа, да доведе до „научне револуције у образовању“ (Slavin, 2002: 15), на сличан начин на који је унапређена здравствена заштита или агрокултура. Претпоставка за унапређивање квалитета образовања у склопу опште тежње коју један од најзначајнијих аналитичара савремене образовне политике Стефан Бел (Ball, 1997: 274) не без ироније назива „револуцијом квалитета“, јесте подизање квалитета научног истраживања образовања. Укратко, наведени разлози за ново одређење улоге науке о образовању у савременом конципирању васпитног рада и образовне политике указују на значај ове теме.

Предмет нашег чланка јесте анализа стања у области научног истраживања образовања у економски развијеним земљама, како би се са критичког аспекта расветлиле могућности, донети и ограничења концепције промена у образовању које су „засноване на доказима“. Теоријска анализа ове концепције и њених опонената, као доминантан метод коришћен у овом раду, допуњена је и анализом социјалних и институционалних услова у којим се развија савремена наука о образовању. Упознавање актуелних тенденција у истраживању педагошких иновација не значи да њихови резултати могу по аутоматизму да буду примењени у нашој политици и пракси образовања, јер управо језичке разлике захтевају да свака земља изгради свој систем преиспитивања и ширења успешних образовних програма и интервенција.

„Неопозитивистичка рестаурација“ и повратак експериментализма

Осамдесетих и деведесетих година 20. века два дискурса су доминирала образовном политиком и праксом – дискурс постмодерне и дискурс „тоталног менаџмента“. Упркос настојањима просветних власти да неутрализују разлике између ова два дискурса, питање квалитета образовања давало је предност менаџерском приступу. Од наставника се очекивало да припреме ученике за стандардизоване тестове, њихова улога у развијању курикулума постајала је све суженија, школе су се обавезивале да постигну зацртани годишњи прогрес у постигнућу ученика, а од школа за образовање наставника очекивало се да квалитет образовања ставе у први план својих програма. Тако се дошло и до оцене да је потребно да се преиспитају карактеристике и квалитет педагошких истраживања. Крајем овог периода, са развојем покрета за стандардизацију образовања, политичари схватају да не могу више да се баве само проблемима структуре образовног система, његовог финансирања, руковођења и планирања, већ да морају да интервенишу на

збивања у учионици, како би повећали ефикасност наставе (Hargreaves, 1999; према: Elliot, 2001).

Истовремено, више интернационалних студија трендова, проблема и изазова који стоје пред истраживањима образовања које је спровео CERИ (2003, 2007) показале су да расте улога влада у промовисању и коришћењу педагошких истраживања. Уверење да је образовање значајан чинилац економског развоја довело је до усмеравања пажње на квалитет и ефективност педагошких истраживања. Упркос томе, метаанализе статуса и резултата ових истраживања (CERИ, 2003) показале су да се недовољно финансијских средстава улаже у педагошка истраживања, да су недовољни капацитети, кадровски и финансијски, нарочито за квантитативна истраживања и да постоји слаба веза између истраживања, образовне политике и педагошких иновација. Због тога се у готово свим чланицама ОЕCD-а поклања значајна пажња односу између педагошких истраживања и образовне политике, углавном кроз концепцију политике образовања која ја „заснована на доказима“ (CERИ, 2007). Наглашавају се значај истраживања на великим узорцима или метаанализа вишеструко понављаних експеримената који треба да открију узрочно-последичне везе између појава у образовању, и да дају свеобухватан одговор на питање због чега неки образовни програми постижу успех или неуспех. Тако је квантитативна методологија на велика врата ушла у „политички оријентисана“ истраживања образовања.

Описани процес имао је изражену динамику у САД-у: закон који је усвојен 2001. године, *No Child Left Behind Act* (Да ни једно дете не заостане), заснован је на концепту стандардизације основног и средњег образовања, и 110 пута упућује на „научна истраживања образовања“ под којим се подразумевају истраживања заснована пре свега на посматрању и експерименту, које истовремено карактерише доступност истраживачког материјала и могућност контроле и понављања истраживања. Критичари оваквог одређења научних истраживања у образовању означили су га као „неопозитивистичку рестаурацију“ (Lather, 2004: 15).

Посебну активност на унапређивању научних истраживања образовања у САД-у започела је Национална академија наука (National Academy of Sciences – NAS) која је 2001. поставила питање развоја науке о образовању као један од својих приоритета. Образован је комитет састављен од методолога из области природних и друштвених наука, и угледних истраживача образовања који је издао више препорука о научном истраживању у овој области. У првом извештају из 2002. експлицитно се одбацује постструктуралистички став да друштвене науке никада не могу да дођу до објективног и поузданог знања. Утврђује се шест принципа који одређују „добру науку“ без обзир на то која се методологија користи, квантитативна или квалитативна. Квалитетно истраживање подразумева: (1) дефинисање проблема која се могу емпиријски изучавати; (2) повезивање релевантне теорије и истраживања; (3) коришћење

метода које омогућавају непосредно истраживање проблема; (4) обезбеђивање кохерентног и експлицитног ланца резоновања; (5) могућност уопштавања резултата и (6) обезбеђивање могућности критичког увида јавности (Shavelson & Towne, 2002: 2-5). Иако се комитет Националне академије наука није експлицитно изразио у прилог квантитативној методологији, многи припадници критичке педагогије оптужили су је за фаворизовање позитивизма у науци о образовању, са чиме можемо делимично да се сложимо, најпре, јер горе наведено одређење квалитетних истраживања у потпуности искључује истраживања из поља филозофије и историје образовања.

Шта је заправо циљ покрета новог експериментализма у оквиру „на доказима засноване“ политике и праксе образовања? Одговором на то питање највише се бавио професор Универзитета Џон Хопкинс, Роберт Славин. Његова нада јесте да ће употреба експеримента која је током 20. века трансформисала медицину, агрикултуру и технологију, у 21. веку утицати на промену образовне политике и праксе. Деведесетих година само 20% средстава одлазило је на иновативне образовне програме поткрепљене емпиријским подацима, на почетку 21. века само 5% истраживања образовања било је експерименталног карактера. Зато је у Сједињеним Америчким Државама планирано да од 2002. до 2007. године 75% средстава за педагошка истраживања иде управо на експерименте у образовању (Slavin, 2002: 17).

Промене у образовању, према Славиновом мишљењу, дуго времена биле су ван ригорозне евалуације која је у другим областима социоекономског живота и технологије довела до праве научне револуције (Slavin, 2002: 18). На пример, веза између истраживања и праксе у медицини толико је чврста да савременом лекару не пада на памет да игнорише резултате научних истраживања. Практичари у образовању, међутим, веома ретко користе резултате педагошких истраживања. Проблем је, сматра Славин, у томе што се експериментална истраживања, која једино могу да разјасне каузалне односе у образовању, претежно врше у лабораторијским условима, и везана су за ужа теоријска питања учења и наставе, док изостају педагошки експерименти којима би се евалуирао неки наставни метод, програм или образовна интервенција на великом узорку и током дужег периода. Истраживачи, према Славиновом мишљењу, треба да се усмере на ригорозне евалуације ефеката програма образовања на исходе учења које подразумевају највиши методолошки ниво, могућност поновљене примене на великим узорцима и дисеминацију добијених сазнања. Тако би се постепено мењала парадигма односа истраживања и иновација праксе и политике образовања. Оваква „научна револуција у образовању“ подразумева фокусирање истраживача на централна питања образовне политике и коришћење експерименталних истраживања на случајном и великом узорку, уз контролу што већег броја варијабли у експерименталној и контролној групи. Регрутовање

школа за истраживање на случајном узорку веома је тешко и некада много скупље од коришћења пригодног узорка. Међутим, показало се да резултати истраживања на пригодним узорцима по правилу показују успешније исходе испитиваних програма и због тога им се мора поклонити мање поверења. Друге врсте истраживања, корелационе и дескриптивне студије, могу корисно да послуже у истраживању појединачних варијабли, али тек експеримент на случајном узорку може да одговори на питање практичара и политичара који су могући исходи примене програма „X“ уместо програма „Y“. У том контексту, Славин наглашава да ће тек када будемо имали десетине и стотине експерименталних истраживања свих аспеката педагошке праксе доћи до неповратног и сталног напретка у подручју образовања (Slavin, 2002: 22).

У осврту на постигнућа политике и праксе образовања „засноване на доказима“ Славин (Slavin, 2008: 5) наглашава да је од кључне важности да се дође до квалитетне синтезе истраживачких сазнања о појединим педагошким програмима и интервенцијама. Синтезама резултата истраживања бави се владин *What Works Clearinghouse* – WWC пројекат („Шта је ефикасно“)¹ на који је од 2002. до 2007. утрошено 30 милиона долара и „Best Evidence Encyclopedia“ („Енциклопедија најбољих доказа“)², којом руководи сам Славин, као и више других истраживачких центара у САД-у и Великој Британији. Циљ WWC пројеката је да се прегледа релевантна научна литература по систематском протоколу у коме се предност даје експерименту на случајном узорку. За релевантна истраживања која се подвргавају даљој синтези узимају се само она у којима учествује више од 250 ученика и више од 10 школа (разреда). Нарочито се инсистира на иницијалном тестирању знања и на контроли релевантних варијабли, при чему се препоручује да истраживачи не конструишу тестове знања, већ да користе екстерну евалуацију, јер се показало да интерни тип мерења ефеката неког програма по правилу доводи до закључка о његовој изузетној ефикасности. Још нема сагласности о најмањој дужини трајања експеримента, али се препоручује да он не буде краћи од 12 недеља (Slavin, 2008).

Са друге стране, Славинова „Енциклопедија најбољих доказа“ до сада је извршила метааналитичку обраду истраживања иновација у настави математике и енглеског језика која је показала да је број истраживања о практичним аспектима образовања и даље веома мали, да укључивање комерцијалних компанија у евалуацију неког програма образовања често доводи до пристрасних резултата, и да су још увек ретке евалуације у којима се користи експеримент на случајном узорку и у коме су све варијабле које утичу на постигнуће ученика строго контролисане. Такође, дошло се до закључка да истраживања на пригод-

¹ <http://www.whatworks.ed.gov/>

² <http://www.bestevidence.org/>

ним узорцима не дају поуздане податке о ефикасности програма, што је резултирало препоруком да чак и када се резултати истраживања на пригодном и случајном узорку поклапају, увек треба узимати у обзир резултате који су добијени на случајном узорку и помоћу експеримента у коме су експериментална и контролна група уједначене у погледу свих релевантних варијабли. У овако „упареним“ студијама битно је да ли су експериментална и контролна група унапред одабране (проспективне студије) или накнадно, *post hoc* (ретроспективне студије), јер метаанализе истраживања показују да ретроспективна истраживања по правилу показују већу ефикасност испитиваног програма (Slavin *et al.*, 2008: 7).

Иако се појављује доста организационих и методолошких проблема у спровођењу „на доказима засноване“ праксе и политике образовања, Славин и други заговорници „научне револуције у образовању“ могу да буду задовољни. Показало се да однос између политике и истраживачке заједнице функционише – политичари траже чврсте доказе за реформу образовања и спремни су да инвестирају у истраживања која их обезбеђују, што доводи до све већег броја таквих истраживања и дисеминације њихових резултата. Тако је експеримент на случајном узорку постао, признају то и његови опоненти, „златни стандард“ у истраживању образовања на почетку 21. века.

Резултати у контексту – критика „на доказима заснованог“ приступа у истраживању и пракси образовања

Осим критике „сцијентизма“ који се примењује у циљу контролisanja поља педагошког истраживања, најчешће се критикује недостатак контекста у коме се користе научни докази о томе „шта функционише у образовању“. Многи садашњи проблеми и кризе у образовању манифестација су дубљих, историјских, структуралних и идеолошких друштвених противуречности, а све то се занемарује када се расправа редукује на однос педагошких истраживања и образовне политике. У том контексту Стефан Бел (Ball, 1997: 260) пише о „осионом аисторизму“ који изолује образовање од друштва, а Елизабета Сент Пјер (St. Pierre, 2006: 242) говори о томе да се позитивизам деценијама уназад показао као неадекватан одговор на социјалне и педагошке проблеме. Критичка и феминистичка теорија и развој квалитативне методологије у шездесетим и седамдесетим годинама помогли су да се „чује глас обесправљених“, а сада смо у искушењу да под утицајем научне политике у образовању изгубимо контакт са учесницима образовног процеса а тиме и њихову хуману перспективу.

Приступ политици и пракси образовања заснован „на доказима“ критикују и заступници теорије курикулума. Један од њих (Chatterji, 2008) сматра да је Славин дао сувише уску дефиницију наставног програма као скупа применљивих процедура и професионалних компетен-

ција. Програм је, међутим, комплексан ентитет који је социјално и организационо посредован – ставови, вештине и знања наставника представљају део програма. Они који обављају метаанализе и синтезе истраживања треба да одговоре на питање шта је суштина програма који се показао ефикасним, за кога је програм ефикасан, у којим условима и зашто. Остварено просечно постигнуће ученика није довољно. Потребно је схватити унутрашње механизме који доводе до виших постигнућа. Такође, фаза развијања програма од кључног је значаја за његово даље истраживање. Закључак је да су за истраживање ефикасности неког наставног програма најбоље евалуативне научне студије, уз испитивање мултипле каузалности.

Запажену критику „на доказима заснованог“ концепта образовања дао је професор Дејвид Берлинер (Berliner, 2002). Овај концепт, према његовом мишљењу, није ништа друго до „односно име“ за експеримент на случајном узорку, чиме се добија „миопична слика науке“. Дошло је до мешања метода и циљева науке. Један посебан научни метод проглашен је за њен циљ. Тиме се излази, према Берлинеровом схватању, у сусрет уобичајеној подели на „тврде“ и „меке“ науке и жели се да се науци о образовању обезбеди чврст методолошки статус. Међутим, пре би требало размишљати у категоријама „лакших“ и „тешких“ наука, међу којима су истраживања у образовању најтежа, јер се у њима суочавамо са особеним проблемима у посебним локалним условима који лимитирају сваку генерализацију. Контекст у којем се одвијају педагошка истраживања веома је променљив. Берлинер наводи пример комплексног истраживања односа између анксиозности и школског постигнућа ученика, које је на укупном узорку показало да постоји веза између ове две појаве и то такве природе да што је виши скор анксиозности, то је веће и постигнуће. Сем тога, ово истраживање је такође показало да у многим разредима и код великог броја ученика постоји обрнут однос. Заправо нађено је да постоји 93 различитих модела односа између анксиозности и постигнућа и да су механизми деловања анксиозности потпуно другачији у основној у односу на средњу школу. „Замислите“, пише Берлинер, „да Њутнов трећи закон важи за Северни и Јужни пол, али не и за Италију и Нови Зеланд, и да је при том објашњење за овај феномен потпуно различито“ (Berliner, 2002: 19). Физичару би тако нешто представљало кошмар, док је за истраживача у области образовања то „природна“ средина у којој се креће. Због тога су педагошка истраживања најтежа научна истраживања и у њима треба неговати хетерогеност метода и парадигми и дати једнаку шансу етнографским и акционим истраживањима, студијама случаја и посматрању, као и експерименту (Berliner, 2002: 20).

Критика наметања неокласичног експериментализма као стандарда истраживачког рада у педагогији веома је оштра. Неокласични експериментализам инсистира на утврђивању каузалних односа у образовању, али у односу на своје класичне претходнике даје предност експери-

менту на случајном узорку и позива се на његову успешну примену у пољу медицине. Слабост овог приступа Кенет Хов види у следећем. У њему се екстерна валидност надомештава интерном валидношћу, а у образовању би управо екстерна валидност требало да има приоритет. Упркос раширеној догми да експеримент на случајном узорку представља сигуран и једини начин откривања каузалних односа у образовању, Хов тврди, да овај тип истраживања није довољан нити потребан да би узрочно-последични односи били откривени (Howe, 2004: 45). На пример, ниједан експеримент на случајном узорку не указује на повезаност социоекономског статуса родитеља, развијености језика ученика и њиховог постигнућа, мада бројна друга истраживања указују на ту корелацију. Њиме се, заправо, не могу истражити најзначајнија питања у политици и пракси образовања. Научна политика у образовању која форсира експеримент на случајном узорку је, пише Хов, технократска, док квалитативна педагошка истраживања одликује демократски и интерпретативни приступ, који много више одговара природи образовних феномена, јер активно укључује практичаре у истраживање, заговара принцип инклузије и дијалога, омогућава да се чује „глас свих“, обезбеђује истраживачима даље постављање критичких питања о социјалном и институционалном контексту школовања која званична политика заобилази. Они који чекају Њутна друштвених наука, подсећа Хов на чувену максиму социолога Ентони Гиденса, не само да чекају воз који никада неће стићи, већ су и на погрешној станици (Howe, 2004: 50).

Проблемом контекстуализације у истраживањима на великим случајним узорцима посебно се бавио Пол Смајерс (Smeyers, 2008). Он сматра да педагошка истраживања у већини случајева као своју почетну тачку имају неки конкретан проблем у образовној реалности, односно да је теоријски интерес секундаран а практични примаран. У квантитативним истраживањима прати се дистрибуција варијабли и трага за објашњењима дедуктивномолошке врсте. Међутим, Смајерс изражава сумњу да је могуће доћи до универзалних закона у друштвеним наукама. Чак и ако прихватимо да је могуће истражити догађаје у смислу вероватноће њиховог понављања, неопходна је контекстуализација добијених налаза, чиме долазимо до једне знатно измењене слике каузалних односа, и закључује да квантитативно емпиријско истраживање може само ограничено да се користи. Оно пружа каузално објашњење неких димензија образовног процеса, али не обухвата све факторе. Овим типом истраживања могу да се тестирају теорије, али њима обавезно претходи дефинисање основних појмова, а одлуке о значењу појмова не припадају области емпиријских истраживања (Smeyers, 2008: 65-67).

Поставља се и питање да ли студије случаја и етнографска истраживања могу да буду основа за унапређивање политике образовања. Студији случаја као методолошком поступку замера се немогућност генерализације и то је разлог што се у „на доказикама заснованој“ по-

литици образовања оне потпуно занемарују (Elliot & Lukes, 2008). Ипак, не заборавимо да је још је Лоренс Стенхаус указивао на то да су студије случаја настале са циљем да се доносиоци одлука у образовању информишу о томе како предложене промене функционишу у различитим контекстима. Одмах је постављено питање поузданости и употребљивости студије случаја. Због тога је Стенхаус инсистирао на кумулативности сазнања из понављаних студија случаја. При томе, ову врсту истраживања није видео као компетитивна, већ као комплементарна са истраживањима на великим узорцима (*Ibid.*, 90-96; опширније о генерализацији резултата студије случаја у Ševkušić, 2008).

Акциона истраживања такође представљају предмет критике у контексту расправе о односу истраживања и промена у образовању, иако је раније инсистирано на томе да управо она доводе до најдубљих и најдугорочнијих промена у образовању. Сада постоје аутори који сматрају да акциона истраживања не испуњавају конвенционалне стандарде научног рада и да су њихове импликације непоуздане. Већина је, ипак, и даље мишљења да акциона истраживања могу да буду одличан метод за развијање теорија, за дисеминацију добре праксе и за подизање стандарда квалитета образовања (Foreman-Pech & Murray, 2008: 152). На примеру акционих истраживања најбоље се показује деликатан однос између истраживачке културе и наставног рада. Ако желимо да наставничку професију заснујемо на научним доказима, морамо бити свесни да наставници често не препознају резултате педагошких истраживања као релевантне за њихову свакодневну делатност (Vujišić Živković, 2007: 246). Са друге стране, они се по правилу са великим интересовањем укључују у акциона истраживања јер у њима решавају себи блиске проблеме, а знања која проистичу из њих виде као релевантна, корисна и етички утемељна. Међутим, конвенционални истраживачи често траже транспарентност и јавну доступност података добијених акционом и уопште квалитативном методологијом, али тиме траже и кршење претпоставке о анонимности, па тиме и етичности истраживања (St. Pierre, 2006: 253). Други проблем тиче се тога да нешто што практичари виде као побољшање, у традиционалном контексту истраживања не мора да буде прихваћено као научни доказ. Зато се треба прилагодити на стање у науци о образовању у коме није све у квалитету доказа, већ и у томе да ли су налази кредибилни, корисни и у моралном смислу прихватљиви (Foreman-Pec & Murray, 2008: 157-158). Због овог последњег већина националних и интернационалних педагошких удружења приступила је изради етичког кодекса истраживања у образовању.

У Великој Британији развијена је нарочито жустра дебата између заговорника различитих приступа „на доказима заснованог“ образовања, о односу наставника и истраживача, са једне, и истраживача и политичара, са друге стране. Отпори присталица активног учешћа наставника у креирању праксе и политике образовања били су толики да се у Енг-

леској чешће користи израз *evidence-based informed policy*, чиме се жели указати на информисаност политичара али још више на информисаност наставника у смислу познавања научних доказа. Ипак, заговорници акционог истраживања, професори Џон Елиот (Elliot, 2001) и Вилфред Кар (Carr, 2007) примећују да је овакав модел реформе наставе сувише „инжењерски“, односно да пренебрегава чињеницу да су истраживања образовања и на њима заснован педагошки рад у првом реду практични феномени, у смислу античног *praxis-a*.

Под научним доказима, упозоравају други, не могу да се сматрају само резултати квантитативних истраживања. Једнако то могу да буду документи у историографији образовања, аргументи који су издржали критику у филозофији, лични ставови у наративним истраживањима итд. (Oancea & Pring, 2008: 24). Геоф Вити (Whitty, 2006: 162), бивши председник BERA-е, наглашава да се не сме дозволити да нам министри дефинишу поље истраживања. Фундаментална истраживања неопходно је сачувати, иако њихови резултати најчешће нису одмах применљиви. У том смислу, не сме се занемарити значај истраживања у области историје образовања управо за развој школског система.

„На доказима заснован“ приступ реформи образовања још није довољно препознао етичку и друштвену природу педагошке праксе, али, упозорава један од његових најоштријих критичара, Мартин Хамерсли (Hammersley, 2005), он није препознао ни супротности у улогама истраживача, политичара и практичара. За истраживаче је карактеристичан стални скептицизам, за практичаре прагматична оријентација. Политичари се увек фокусирају на један проблем, истраживачи немају тај луксуз. По правилу, истраживачи својим детаљним информацијама само показују сву комплексност проблема, а не доприносе њиховом поједностављивању. Ако политику и праксу образовања заснивамо искључиво на резултатима истраживања, у опасности смо да изгубимо и једно и друго (Hammersley, 2005: 321).

Мада се показало да експерименти на случајном узорку по правилу утврђују нижу ефикасност неког образовног програма (Oakley, 2002: 282), пружено је доста аргумената у прилог тези да се образовна политика и пракса не могу заснивати само на овој врсти истраживања. Сумирајући ове аргументе, Дејвид Бриџс са сарадницима (Bridges *et al.*, 2008) указује на то да су истраживања која информишу политику много разноврснија од искључиво експерименталних. Она укључују и идиографске и номотетске, квалитативне и квантитативне методе, и треба да одговоре не само на питање шта функционише у образовању, већ и зашто и у ком контексту функционише. Такође, педагошко знање се не односи само на инструментално знање и на решавање практичних питања. Истраживачи су и критичари образовне политике, они разоткривају њену идеолошку основу, која постоји чак и тамо где се сама политика декларативно одриче сваке идеологије, као нпр. у „на стандардима

заснованом образовању“. Такође, истраживања суочавају политичаре са историјским и друштвеним контекстом неког педагошког феномена (*Ibid.*, 7).

Кључно је, дакле, да се „на доказима заснован“ приступ образовању ослободи мешања етичких и епистемолошких питања, чему су неки његови заговорници несвено склони. Оно што заиста функционише у образовању више је ствар слободне дискусије. То је пре вредносни став, него емпиријски, у смислу уско позитивистички схваћеног доказа (Morgison, 2001: 77). Бројни критичари инструментализације педагошких истраживања позивају се на студију Елен Кодлиф Легеман о развоју науке о образовању у Сједињеним Америчким Државама (Lagemann, 2002). Легеманова је указала на то да низак академски статус науке о образовању у САД-у крајем 19. и у првој половини 20. века није био последица нерасположења према педагошким истраживањима, већ су, напротив, ова истраживања остајала на маргини научног интересовања јер су била уско „технички“ оријентисана и инструментализована, уз запостављање историјске и филозофске димензије испитиваних проблема.

У овом раду представили смо, у основним цртама, развој и критику „на доказима заснованог“ приступа образовању у англосаксонским земљама, у којима је он и најинтезивније присутан, али не треба занемарити да се он развија и у земљама „континенталне“ педагошке традиције (Данској, Швајцарској и др.). Због тога се наш приказ односа педагошких истраживања и промена у образовној политици и пракси може сматрати као довољно репрезентативан за разматрање ове теме у укупној савременој литератури. Разлике између англосаксонске и континенталне педагошке теорије могу се уочити у истицању значаја опште педагогије и дидактике за укупан систем истраживања у образовању и у интезивнијем трагању европских аутора, попут Јана Бенгтсона (Bengtsson, 2006), за специфичним обележјима педагошких истраживања у односу на психолошка, социолошка и друга. Ипак, као слаба страна истраживачке праксе у европским земљама остаје чињеница коју је изнео Рудолф Типелт (Tippelt, 2008) да само 25% објављених педагошких научних радова у ЕУ има карактер емпиријских истраживања.

Закључна разматрања

У овом раду покушали смо да укажемо на нека епистемолошко-методолошка и професионално-етичка питања која су покренута залагањем за „на доказима заснованим“ променама у образовању. У том смислу, очигледно је да су отворена битна епистемолошка питања педагошке науке у ери пост-постмодерне, пре свега истраживање узрочно-последичних односа у образовању. Губитак научне рационалности за који су оптуживани постструктуралисти није могао дуго да се одржи у конкуренцији са несумњивим успехом међународних евауација образовних система

у објашњењу педагошких феномена и њихове социоекономске зависности. Такође, истраживачи нису могли да занемаре друштвене промене које захтевају све већу ефикасност процеса и система образовања. Тако је питање каузалитета поново стекло легитимитет и оснажило заговорнике квантитативне методологије у образовању. Непристрасан посматрач може само да поздрави ширење поља педагошког експеримента са лабораторијских услова на евалуацију конкретних образовних програма, иновација и интервенција. Нарочиту пажњу заслужује ригорозност методолошких процедура у новим квантитативним истраживањима која свој врхунац достижу у експерименту на случајном узорку. Са становишта историје педагошке науке, ако прихватимо тезу Едвина Кајнера (Keiner, 2002: 88) да је један од њених највећих проблема трансфер научних сазнања у образовну политику и праксу, онда се само може констатовати да је успех квантитативних истраживача, да врше сталну синтезу и дисеминацију својих налаза, крупан корак у решавању тог питања. Док је седамдесетих и осамдесетих година акциона и квалитативна методологија стакла значајан углед управо успехом у трансформацији педагошке праксе, чиме је остварен напредак и у аутономизацији поља педагошког истраживања и образовања, сада се том успеху придружила и квантитативна методологија.

Са друге стране, добро утемељена критика искључиве употребе квантитативних истраживања у „на доказима заснованим“ променама политике и праксе образовања показала је да експеримент на случајном узорку не може у потпуности да одговори на питање контекста у коме неки нови образовни програм функционише и како и зашто функционише. Више од тога, ова критика указује на то да квантитативна истраживања у пољу образовања не пате само од епистемолошких недостатака, већ да не одговарају у потребној мери професионалним потребама и етичкој природи образовно-васпитног процеса.

Још увек је рано давати дефинитивне оцене о дометима „на доказима засноване“ концепције реформисања образовања. Нама је најближи став историчара науке о образовању који указује на то да су од почетка њеног конституисања постојала два схватања – једно, према коме се педагогија доживљавала као „велика наука“, слична медицини или агрикултури и друго, према коме је наглашаван њен антрополошки карактер. У том контексту, „рат парадигми“ – квантитативне и квалитативне, према нашем мишљењу, није плодносан, већ треба да се навикнемо да живимо са том двојношћу у схватању педагошке науке.

Коришћена литература

- Ball, S. J. (1997). Policy Sociology and Critical Social Research – A Personal Review of Recent Education Policy and Policy Research. *British Educational Research Journal*, Vol. 23, No. 3, 251-274.
- Bengtsson, J. (2006). The Many Identities of Pedagogics as a Challenge: Towards an Ontology of Pedagogical Research as Pedagogical Practice. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 38, No. 2, 115-128.
- Berliner, C. D. (2002). Comment: Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, Vol. 31, No. 8, 18-20.
- Best Evidence Enciklopedia*. Retrived July 15, 2012 from the World Wide Web <http://www.bestevidence.org/>
- Bridges, D., Smeyers, P. & Smith, R. (2008). Educational Research and the Practical Judgment of Policy Makers. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 42, No. 1, 5-14.
- Vujisić Živković, N. (2007). Pedagoška istraživanja i obrazovanje nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 39, No. 2, 243-258.
- Elliot, J. (2001). Making Evidence-Based Practice Educational. *British Educational Research Journal*, Vol. 27, No. 5, 555-574.
- Elliot, J. & Lukas, D. (2008). Epistemology as Ethics in Research and Policy: The Use of Case Studies. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 42, No. 1, 87-119.
- Keiner, E. (2002). Education Between Academic Discipline and Profession in Germany after World War II. *European Educational Research Journal*, Vol. 1, No. 1, 83-98.
- Lagemann, C. E. (2002). *An Elusive Science: The Troubling History of Educational Research*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lather, P. (2004). This is Your Father's Paradigm: Government Intrusion and the Case of Qualitative Research in Education. *Qualitative Inquiry*, Vol. 10, No. 1, 15-34.
- Morrison, K. (2001). Randomised Controlled Trials for Evidence-Based Education: Some Problems in Judging 'What Works'. *Evaluation and Research in Education*, Vol. 15, No. 2, 69-83.
- Oakley, A. (2002). Social Science and Evidence-based Everything: The Case of Education. *Educational Review*, Vol. 54, No. 3, 277-286.
- Oancea, A. & Pring, R. (2008). The Importance of Being Thorough: On Systematic Accumulations of 'What Works' in Education Research. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 42, No. 1, 15-39.
- Shavelson, J. R. & Towne, L. (Eds.) (2002). *Scientific Research in Education*. Washington: National Research Council – National Academy Press.
- Slavin, E. R. (2002). Evidence-based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*, Vol. 31, No. 7, 15-28.
- Slavin, E. R. (2008). Perspectives on Evidence-Based Research in Education. What Works? Issues in Synthesizing Educational Program Evaluations. *Educational Researcher*, Vol. 37, No. 1, 5-14.
- Slavin, E. R., Lake, J. C., Groff, C. (2008). *Effective Programs in Middle and High School Mathematics: A Best-Evidence Synthesis*. Retrived August 15, 2012 from the World Wide Web <http://www.bestevidence.org/>
- Smeyers, P. (2008). On the Epistemological Basis of Large-Scale Population Studies and their Educational Use. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 42, No. 1, 63-86.
- St. Pierre, A. E. (2006). Scientifically Based Research in Education: Epistemology and Ethics. *Adult Education Quarterly*, Vol. 56, No. 4, 239-266.
- Tippelt, R. (2008). Educational Research & Development and Knowledge Management. Paper presented on Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung, Fribourg. Retrived July 16, 2012 from the World Wide Web <http://www.sgbf.ch/aktuelles/Tippelt.pdf/>

- Foreman-Peck, L. & Murray, J. (2008). Action Research and Policy. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 42, No. 1, 145-163.
- Hammersley, M. (2005). The Myth of Research-based Practice: The Critical Case of Educational Inquiry. *International Journal of Social Research Methodology*, Vol. 8, No. 4, 317-330.
- Howe, R. K. (2004). A Critique of Experimentalism. *Qualitative Inquiry*, Vol. 10, No. 1, 42-61.
- Carr, W. (2007). Educational Research as a Practical Science. *International Journal of Research & Method in Education*, Vol. 30, No. 3, 271-286.
- CERI (2003). *New Challenges for Educational Research*. Paris: OECD.
- CERI (2007). *Evidence in Education – Linking Research and Policy*. Paris: OECD.
- Chatterji, M. (2008). Comments on Slavin: Synthesizing Evidence from Impact Evaluations in Education to Inform Action. *Educational Researcher*, Vol. 37, No. 1, 23-26.
- Ševkušić, S. (2008). Kvalitativna studija slučaja u pedagoškim istraživanjima: saznanje mogućnosti i ograničenja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 40, No. 5, 239-256.
- What Works Clearinghouse – WWC. Retrived August 15, 2012 from the World Wide Web <http://www.whatworks.ed.gov/>.
- Whitty, G. (2006). Education(al) Research and Education Policy Making: Is Conflict Inevitable? *British Educational Research Journal*, Vol. 32, No. 2, 159-176.

Примљено 24.10.2012; прихваћено за штампу 27.05.2013.

Nataša Vujisić Živković
THE ROLE OF EDUCATIONAL RESEARCH IN TRANSFORMING
EDUCATIONAL POLICY AND PRACTICE

Abstract

The paper discusses the role of educational research in transforming educational policy and practice. Our aim was to critically illuminate the possibilities, range and limitations of the evidence-based concept of education reform. This concept implies an intensive re-examination of the epistemology of educational science, with the emphasis on studying the causal and consequential relations in education. It demands methodological rigour in educational research, culminating in the random sample experiment. It is also perceived that there is the problem of systematic dissemination and application of the obtained scientific findings in educational practice. On the other hand, the critics of this concept have observed that it is neo-positivist, mono-methodological, since it favours quantitative research, and as such insufficient for explaining and understanding educational phenomena and the contexts in which educational innovations are studied. At the same time, during the last decade, there has been another reconsideration of the role of scientific informing of practitioners in their everyday work, as well as of the relation between research and the development of educational policy. Finally, philosophers of education again insist on the moral instead of on instrumental nature of educational practice. Theoretical analysis of the concept of evidence-based transformation of education has been supplemented by an analysis of social and institutional conditions in which the modern science of education develops.

Key words: educational research, educational policy, evidence-based education.

Наташа Вуйисич-Живкович
РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ТРАНСФОРМАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ И ПРАКТИКИ

Резюме

В работе рассматривается роль педагогических исследований в трансформации образовательной политики и практики. Нашей целью было критическое освещение возможностей, потенциала и ограничений „основанной на доказательствах“ (*evidence-based*) концепции реформы образования. В рамках этой концепции интенсивно перерассматривается эпистемология педагогической науки с акцентом на исследование причинно-следственных связей в образовании. Необходима методологическая скупуплезность педагогических исследований, которая своей вершины достигает в эксперименте на случайном образце. Подчеркивается проблема систематического распространения и применения полученных научных знаний в педагогической практике. С другой стороны, критики этой концепции замечают, что она является непозитивистской, монометодологической, так как отдает предпочтение квантитативным исследованиям, и как таковая является недостаточной для объяснения и понимания педагогических феноменов и контекста, в котором рассматриваются инновации в образовании. В то же время, в течение последнего десятилетия, произошло перерассматривание роли научного информирования практиков в их ежедневной работе, а также отношений исследования и формирования образовательной политики. Наконец, философы образования на первый план снова выдвигают понимание моральной, а не инструментально-технологической природы педагогической практики. Теоретический анализ „основанной на доказательствах“ концепции трансформации образования дополнен и анализом социальных и институциональных условий, в которых развивается современная наука об образовании.

Ключевые слова: педагогические исследования, политика образования, „основанное на доказательствах образование“.