

С. МАКСИЧ, В. СПАСЕНОВИЧ
(Белград, Сербия)

КАК РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ (НЕ)ИСПОЛЬЗУЮТСЯ В СЕРБСКОМ ОБРАЗОВАНИИ*

Характеризуются результаты педагогических исследований, не реализованные в практической деятельности, а также реформы, не имеющие под собой научного обоснования.

Ключевые слова: *изменения в образовании, научно-исследовательские результаты, религиозное образование, инклюзивный подход в образовании, Сербия.*

После распада югославского государства и краха социализма Сербия в начале третьего тысячелетия вновь стала независимым государством, представляющим собой многонациональное и многоконфессиональное общество, насчитывающим более семи миллионов жителей [25]. Большую часть населения составляют сербы – в основном православного вероисповедания; затем босняки – преимущественно мусульмане, венгры – католики, и несколько других малочисленных этнических общин с различной религиозной принадлежностью, а также присутствуют евреи, исповедующие иудаизм. Определенное количество граждан считают себя атеистами. Плохое состояние экономики, высокий процент эмиграции образованных молодых людей, а также не очень привлекательная профессия педагога вместе с другими проблемами затянувшегося переходного периода оказывали и все еще оказывают постоянное давление на систему образования, препятствуя выполнению ее основных социальных функций [17].

В последние пятнадцать лет начался ряд реформ, целями которых стали: путем образования обеспечить эффективную поддержку экономическому оздоровлению и развитию страны, развитию демократии и международной интеграции страны [11]. Наиболее существенные реформы, начатые или уже реализованные, включают изменения в:

- управлении системой образования;
- структуре и организации различных уровней образования;
- направлении повышения уровня демократичности и открытости школьной системы;
- плане обеспечения и совершенствования качества образования [23].

Касаемо учебных планов и программ для начальной и средней школ введены новые предметы, в том числе религиозное образование и гражданское воспитание. Изменения в направлении повышения уровня демократичности и открытости школьной системы базируются на инклюзивном подходе в образовании. Кроме того, созданы условия для большей автономии школ и преподавателей в разработке учебных программ, а также для более активного участия родителей и местных общин в управлении деятельностью школы.

В данной работе нами отстаивается следующая позиция: исследовательская деятельность является неотъемлемой частью процесса развития и инноваций в образовании; ее результаты могут быть очень полезны в поиске оптимальных решений, направленных на улучшение образования. Предыдущий опыт показывает, что результаты педагогических исследований, проводимых в Сербии, не оказывают более существенное влияние на изменения, происходившие в сфере образования. Несоответствие между результатами исследований и произошедших изменений, иллюстрируется введением религиозного образования и инклюзивного подхода. Ниже следует дискуссия о том, каким были бы оптимальные способы осмыслить и проводить научные исследования, результаты которых могли бы быть использованы в эвальвации внесенных изменений, улучшение политики в области образования

*В статье представлены результаты работы над проектами «Повышение качества и доступности образования в процессах модернизации Сербии» (№ 47008), «От стимуляции инициативы, сотрудничества и творческого подхода к образованию до новых ролей и идентичности в обществе» (№179034) и «Модели оценки и стратегии по повышению качества образования» (№ 179060), реализация которых финансируется Министерством образования, науки и технологического развития Республики Сербия (2011-2015). – Пер. с серб. Р. Радойич.

и школьной практики. Акцент делается на осмыслении условий для проведения исследований, результаты которых могут быть использованы в большей степени, чем до сих пор, как разработать исследования, кто и как может писать рекомендации, к кому эти рекомендации адресованы и, как обеспечить поддержку общественного мнения.

Религиозное образование в школах. Восстановление религиозного образования в восьмилетних и средних школах представляет собой одно из изменений, начавшихся в 2001 г.. Религиозные темы изучались в качестве отдельного предмета в школах в Сербии и в других частях Югославии до Второй мировой войны. После войны и установления социалистической Югославии, религиозное образование было отменено, так как социалистические власти атеизм объявили всеобщей ценностью. В европейских образовательных системах существуют различные решения, касающиеся включения религиозного образования в начальных и средних школах [27]. С одной стороны, религиозное образование в школах рассматривается, как достижение демократичности в образовании, обеспечивающее многоперспективный подход к ученику. С другой стороны, изучение религиозного содержания является потенциальным источником дилем, что создает противостояния научного и религиозного мировоззрений, т.е. сравнение истин представляющихся различными религиозными системами.

Возвращению религиозного образования предшествовало несколько исследований, в которых изучались интересы и ожидания соответствующих социальных групп по отношению к религиозному воспитанию молодежи. Опрос студентов Белградского университета, показал, что большинство студентов были заинтересованы во введении учебного предмета о религии, но, прежде всего, в качестве части религиозной культуры в рамках религиозного образования или истории религии [Кубурић, 1997, в 10]. Опрос общественного мнения граждан Сербии, в 2001 году, показал, что значительное число граждан поддерживают введение религиозного образования в школы, но только для тех учеников, которые этого желают, причем в качестве факультативного предмета [1]. Еще один опрос, который был проведен в том же году с учениками средних школ и студентами в Белграде, подтвердил заинтересованность большинства молодых людей в получении знаний о религии в течение своего обучения [Петровић и Божичковић, 2001, в 9]. Также подтвердилось мнение, что процесс обучения должен быть предназначен для желающих в нем принять участие и быть на факультативной основе.

За этим последовал опрос об отношении родителей к вопросу введения религиозного образования в государственные восьмилетние и средние школы [10]. Образец опрошенных включал родителей учеников из Белграда (где большинство населения православного вероисповедания), Суботицы (большинство населения – католики) и Нови-Пазара (большинство населения мусульманского вероисповедания). Большинство опрошенных родителей высказалось за введение религиозного образования в школы, чтобы дети, прежде всего, получили знания о своей и других религиях. Большинство родителей считает, что детям не следует ставить оценки по этому предмету, что уроки должны быть реализованы в школах, с периодическими посещениями религиозных учреждений, что уроки должны вести специально обученные специалисты, что концепцию и осмысление предмета должны проводить образовательные и церковные власти вместе. Было отмечено, что существует взаимосвязь между религиозной принадлежностью родителей и их отношением к религиозному образованию. Например, за введение религиозного образования в школах больше всех выступали родители мусульмане, а меньше всех католики; православные христиане, как правило, считали, что религиозное образование должно способствовать приобретению знаний о своей вере, в то время как мусульмане считали, что цель религиозного образования детей состоит в том, чтобы дети стали верующими.

Осенью 2001 г., религиозное образование было введено в первый класс восьмилетней школы и в первый класс средней школы в качестве факультативного школьного предмета. Однако, учебная программа определялась в семи вариантах доминирующих церквей и религиозных общин, существующих в Сербии: Сербская православная церковь, Исламская община, Католическая церковь, Словацкая евангелическая церковь, Еврейская община, Христианская Реформаторская Церковь и Евангелическая христианская церковь. Конфессиональная принадлежность к религиозному обучению предполагала

возникновение верующих и культивирование веры, что противоречит идее реализации образовательного содержания религии, основанного на принципах научных ценностей, в качестве одного из основных принципов обучения [Дачић, 2003, в 9]. Той же осенью определяется альтернативный школьный предмет гражданское образование, который могли выбирать ученики, не желающие посещать уроки религиозного обучения. В тот момент, можно было не присутствовать ни на одном из двух предложенных предметов.

Независимо от результатов приведенных исследований и более широких общественных обстоятельств, после первого года, в котором религиозное обучение имело факультативный статус, оно становится предметом по выбору в чередовании с гражданским образованием. Это означает, что ученик обязан посещать религиозное образование, либо гражданское образование (2002/2003). В конце учебного года, в мае 2003 г. был проведен опрос о достижениях и проблемах в реализации обязательного выборного предмета религиозного обучения [9]. Опрос проводился с родителями, дети которых посещали уроки религиозного образования в первом классе начальной восьмилетней школы и с учениками первого класса средней школы, которые посещали уроки религиозного образования. Образец включал испытуемых родителей учеников из 12 восьмилетних школ и учеников из 10 средних школ Белграда и его окрестностей, а также и других городов и сел в Воеводине, Центральной, Западной и Южной Сербии. По оценкам родителей и учеников, преобладают положительные отзывы о религиозном образовании, которые в значительной мере обоснованы интересным содержанием обучения.

По результатам этого исследования [9], родители, решившие, что их дети должны посещать уроки религиозного образования чаще всего причиной этому называли приобретение новых знаний и им это представлялось, как большой вклад данного предмета в дело приобретения новых знаний. Наличие религиозных убеждений для некоторых родителей послужило причиной выбрать религиозное образование, в то время как у других отсутствие таких убеждений привело к выбору альтернативного предмета. Большинство родителей выразили готовность повторить выбор религиозного обучения, они утверждали, что их ожидания в значительной степени выполнены, что дети довольны выбранным предметом, что им больше всего нравится содержание предмета, за исключением некоторых тем, которые для них являются неприемлемыми (смерть, могилы). Ученики, выбравшие религиозное образование чаще всего были мотивированы стремлением к новым знаниям и к своим религиозным убеждениям, большинство из них вновь выбрали бы тот же предмет, у большинства из них выполнены ожидания, а вклад религиозного образования они видели в приобретении новых знаний и лучшем познании традиций собственного народа. Ученикам, имевшим замечания к учителям религиозного образования не нравится как учитель ведет занятия, его отношение к ученикам, способ выражения и некоторые личные характеристики. Был сделан вывод, что замечания к учителям указывают на необходимость тщательного выбора преподавателей и их методологической подготовки к работе в школе.

С момента возвращения религиозного обучения в школы, ведется дискуссия о том, является ли школа, как учебно-образовательное учреждение, подходящим местом для проведения занятий по религиозному образованию, а также каковы цели и содержания предмета подходят школьникам и роли школы в многоконфессиональном обществе, какой статус был бы оптимальным, имея в виду другие обязанности учащихся, как оценить успеваемость ученика, которая мотивировала бы его, и как обучать преподавателей, которые лучше проводили бы религиозное образование в начальных и средних школах. В соответствии с решениями ведомственного министерства, родители и ученики в начале каждого учебного года имели возможность сделать выбор между религиозным образованием и гражданским воспитанием. Религиозное образование вводили последовательно класс за классом в восьмилетние и средние школы и в том же порядке определены образовательные программы для отдельных классов. Тем временем, напечатаны учебники и приняты правила о квалификации преподавательского состава и их выбора, с расширением возможностей для их базового образования.

Эвальвация применения религиозного образования Сербской православной церкви, проведена в 2009 году в белградских восьмилетних и средних школах [2]. Исследование подтвердило положитель-

ные эффекты религиозного образования, но большинство учителей не было ознакомлено с официальной программной формулировкой целей религиозного обучения, которое ведут. Учителя считали, что самая важная цель религиозного образования состоит в развитии религиозности у учеников, но сами они оценивали, что являются более успешными в достижении других целей, таких как религиозная терпимость и сохранение религиозной и культурной самобытности учащихся. Исследование религиозной терпимости учеников показало, что «у значительного количества учеников присутствует недоверие и настороженность по отношению к людям другого вероисповедания, когда дело доходит до личных отношений» [2: 70]. Что касается учеников, то они были наиболее заинтересованы в расширении своих знаний о вере, традиции и культуре, к которым они принадлежат. Большинство учителей сообщили, что регулярно не пользуются учебником в классе, так как считают его слишком сложным для учеников, для которых он предназначен.

Опыт прямой педагогической практики и другие исследования показывают, что среди молодежи усиливаются различия, наряду с дальнейшим расслоением общества, начиная с ресурсов, которыми располагают их семьи, вплоть до целей и ценностей, к которым стремятся [26]. В школьной среде и в стране в целом растет напряженность, связанная с религиозной или этнической принадлежностью. Повседневная жизнь ставит под сомнение положительные результаты религиозного образования. Дети несербской национальности все меньше знают, или все меньше изучают язык большинства населения, то же самое происходит и с сербскими детьми по отношению к языку большинства населения той среды, в которой они живут. Например, в Воеводине, в среде с большинством венгерского населения, дети могут общаться на английском языке, так как ни те, ни другие в достаточной степени не знают языка другой стороны. Между тем, вышли уже два поколения выпускников средней школы, где ученики имели возможность посещать занятия по религиозному образованию на протяжении всего своего обучения. Кажется, что настало время сделать новое исследование об эффектах религиозного образования.

Инклюзивный подход в образовании. Расширение доступа к образованию и создание условий качественного образования для всех учащихся, представляло одно из ключевых принципов ведомственных органов управления образованием после 2001 г. Инклюзивное образование принято, как подход, обеспечивающий возможность выйти навстречу потребностям всех учащихся в рамках регулярной системы образования, а также всем детям обеспечить возможность качественного обучения и подготовки к жизни. Инклюзивное образование поддерживается законодательством с 2009 г., когда предусмотрены конкретные процедуры и мероприятия, обеспечивающие условия для беспрепятственного обучения и развития детей/учеников. К ним относятся: другая политика поступления в школу; оказывание дополнительной поддержки тем, кто в ней нуждается; возможность получить образование по индивидуальным учебным планам; возможность адаптироваться к стандартам достижений; устранение физических и коммуникационных барьеров; введение педагогических ассистентов; изменения в финансировании учреждений, которые поддерживают включение детей в систему образования и т.д. [7]. Практическая реализация инклюзивного подхода в образовании началась с учебного 2010/11 г.

В период, предшествовавший введению инклюзивного образования в воспитательно-образовательные учреждения реализовано несколько исследовательских проектов в этой области. Эти проекты оказали положительное влияние на укрепление ресурсов и развитие примеров полезного опыта в сфере инклюзивности образования, но они, в общем, относились к небольшому числу воспитательно-образовательных учреждений и их сотрудников, так что их узнаваемость в обществе было относительно низким. Следует отметить, что некоторый опыт в работе с определенными категориями учеников существовал и раньше, так как в некоторых, в частности маленьких средах, дети с ограниченными возможностями и инвалидностью и до этого были включены в регулярные школы. Однако, как показывают анализы этого периода, существовали серьезные проблемы в охвате отдельных категорий учеников, в частности детей ромской национальности, отставших детей и тех из слаборазвитых сельских районов, с высокой скоростью выпадения из системы именно детей из этих групп [8].

Образовательные власти в Сербии предприняли определенные шаги с целью обеспечить условия для реализации политики в рамках инклюзивного образования, что среди прочего, включало: реализацию национального обучения для представителей всех школ, включение педагогических ассистентов и закупку оборудования для поддержки инклюзивного образования (для меньшего числа школ), распространение пособий и других материалов из этой области по всем школам, формирование сети поддержки [22]. Еще до введения инклюзивного образования, в частности после, вопрос инклюзивного образования, вследствие его актуальности, был очень присущ в научно-исследовательских работах. Внимание исследователей было превосходно сосредоточено на позициях и мнениях об инклюзивном образовании, компетентности педагогов для работы в инклюзивной среде, условиях, в которых проводится воспитательно-образовательная работа, а также на нужном виде помощи и поддержки людям, работающим в сфере образования.

Результаты исследования показывают, что преподаватели в Сербии главным образом имеют положительное отношение к инклюзивному образованию [18], но значительное число преподавателей считает необходимым выборочный подход к типу и степени ограничений [5]. Некоторые результаты исследований показывают, что наибольшее число учителей поддерживают инклюзивное образование лишь декларативно, т.е. они не готовы индивидуализировать работу со учениками, нуждающимися в дополнительной поддержке [Jeremiћ и др., 2012, в 13]. Более положительные мнения среди учителей и среди учащихся высказывали те, чьи школы были включены в проекты инклюзивного образования [5]. Преподаватели понимают инклюзивный подход в образовании преимущественно как включение детей с ограниченными возможностями в систему образования, что может привести к тому, что члены некоторых уязвимых групп, таких, как ученики ромы или крайне бедные ученики не могут получить необходимую дополнительную поддержку в образовании [15].

Важную предпосылку успешной инклюзивной практики представляет и оценка учителей их собственной компетенции для работы в инклюзивной среде. Исследования последовательно показывают, что большинство опрошенных воспитателей, учителей и учителей-предметников считают, что они не соответствующе подготовлены к такой работе, а также что они не обучены обеспечить соответствующую поддержку в процессе обучения и в участии учеников с ограниченными возможностями/инвалидностью [4; 6; 18]. Объяснение таких результатов можно найти в факте, что на момент введения инклюзивного образования существовал только один вид курсов по инклюзивному образованию почти на всех педагогических факультетах, причем доминирующими подходами были дефектологический, т.е. медицинский [14]. Ситуация еще более неблагоприятная, когда речь идет об учителях-предметниках, учитывая факт, что у них число курсов в области образования намного ниже, чем у будущих учителей.

Повышение квалификации и профессиональная подготовка для работы в инклюзивных условиях, а также с детьми различных возможностей, в основном проводится путем посещения семинаров и целевых курсов. Данные, которыми располагает ведомственное министерство показывают высокий охват повышением квалификации работающих в сфере образования, в связи с работой в инклюзивных условиях. Например, в период с 2010 по 2012 гг подготовку прошло более 17.000 сотрудников в воспитательно-образовательных учреждениях [13]. Однако, результаты эвальвации проведенных семинаров показали, что национальные обучения часто считаются успешными в своей теоретической части, но в плане подготовки к решению практических вопросов оцениваются, как безуспешные [12]. Знания, приобретенные отдельными лицами на соответствующих подготовках передаются и делятся с коллегами на педсоветах, посредством презентаций и семинаров, обменом учебными материалами и индивидуальными разговорами [Jeremiћ и др., 2012, в 13].

Успешному применению инклюзивного образования могут помешать и условия, в которых протекает процесс образования, о чем свидетельствуют проведенные исследования. Сотрудники детских садов и школ указывают на разнообразные трудности, с которыми они сталкиваются в своей повседневной работе. Эти трудности главным образом относятся к: отсутствию вспомогательных технических средств, непригодности помещений, недостаточному количеству сотрудников (в частности

педагогических ассистентов), громоздкой программе, отсутствию литературы. Кроме того, педагогам и учителям не хватает поддержки со стороны коллег, директора, родителей и местного сообщества, а они сами видят проблему и в отсутствии командной работы, в плохом сотрудничестве с родителями, нереальных ожиданиях родителей [3; Жеремий и др., 2012, в 13; 18]. С другой стороны, и родители критически относятся к учителям относительно способов работы с их детьми, причем эта критика больше направлена к учителям-предметникам, чем к учителям.

Опрос, проведенный пять лет после введения инклюзивного образования (2014) указывает на то, что картина существенно не изменилась - большинство учителей и учителей-предметников отмечают, что недостаточно подготовлены к работе с детьми с ограниченными возможностями, а также и то, что изначальное обучение недостаточно обеспечило развитие знаний и навыков, необходимых для работы в инклюзивной школе [24]. Ранее сказано наводит на вывод, что принятием принципов инклюзивного образования Сербия сделала позитивный сдвиг на пути к реализации гуманистических и демократических ценностей в образовании. Тем не менее, судя по опыту практикующих, реализация инклюзивного образования очевидно протекает с немалыми трудностями. Ключевые проблемы, на которые указывают результаты исследования, относятся к профессиональной компетентности педагогов для инклюзивного образования, наличию профессиональной поддержки и помощи учителям, а также к условиям помещений и материально-техническому оснащению школы.

Нужна непрерывная и систематическая эвальвация эффектов инклюзивного образования, разработанная на национальном уровне, чтобы его можно было совершенствовать. Обзор исследований, относящихся к инклюзивному образованию указывает на большое количество научно-исследовательских работ, небольших по своему объему, которые, в основном, выполнены по соответствующим образцам. К этим исследованиям относятся и те, которые выполнены по заказу, проведенные для нужд национальных и международных учреждений и органов, а также те, которые проведены частными лицами или группами из научно-исследовательских институтов, профессиональных ассоциаций или университетов. Несмотря на то, что эти исследования имеют некоторые методологические ограничения, они предоставляют важную информацию о различных вопросах/темах из области инклюзивного подхода, рассмотренных с точки зрения ключевых заинтересованных участников в области образования. Исследования информируют лиц, принимающих решения, а также и экспертное сообщество о состоянии, проблемах и потребностях в применении инклюзивного образования и, таким образом, на основании данных, помогают действовать в направлении улучшения политики и практики инклюзивного образования.

Использование результатов исследований в образовательной практике и образовательной политике. Неотъемлемой частью развития и инноваций в системе образования и всех ее аспектах являются исследования, которые проводятся в данной области [16]. Достигнет ли исследование до соответствующих сведений, это зависит, в первую очередь, от того, что является предметом исследования. Анализируя рассмотренные нами примеры, мы можем отметить, что в сфере образования в Сербии исследуются темы, которые в данный момент актуальны. Научные учреждения, занимающиеся образованием, а также профессиональные ассоциации, такие как ассоциации учителей, школьных педагогов, психологов, математиков, работающих в сфере образования, а также неправительственные организации, разрабатывают и проводят исследования по отдельным проблемам или определенным изменениям, имевшим место в сфере образования. Обычно эвальвируется то новое, что введено, или нужна поддержка за то, что планируем ввести. Мы должны констатировать, что выбор задач и проблем для исследования, а также способ его проведения в институтах и других научно-исследовательских и научных заведениях, занимающихся изучением образования, зависит и от личных предпочтений и возможностей исследователей, в них работающих.

Когда уже определена образовательная проблема для научных исследований, надо решить следующий важный вопрос, который касается способа использования данных, полученных в процессе исследования. Единственный факт то, что результаты исследований, проведенных в рамках научных и

профессиональных учреждений, публикуются в письменной форме, в качестве научных работ и выступлений на научных и профессиональных конференциях. Результаты и выводы могут использоваться в качестве материала для дискуссий, повода для тематических семинаров, трибун и мастерских, или могут подтолкнуть к некоторому практическому действию, касающемуся данной темы в воспитательно-образовательном учреждении, в системе образования и более широком социальном окружении. Тем не менее, предыдущий опыт показывает, что проведенные исследования не были использованы лицами, принимающими решения в качестве основы для анализа состояния, проблем и потребностей в области образования, тем самым не использованы и для формулировки определенных мер по реформе, а также для рассмотрения эффектов введенных изменений.

Мы должны отметить, что ведомственное Министерство недавно объявило конкурс по производству резюме исследований, с целью обеспечить более широкую доступность и применение результатов исследований в разработке образовательной политики [19; 20; 21]. Такая инициатива является полезной, но еще предстоит увидеть, является ли она первым шагом на пути к системному и планомерному установлению более тесных связей между исследовательским сообществом и лицами, принимающими решения в сфере образования, либо является лишь одноразовым действием в данной области. Можно ставить вопрос и о том, является ли исследователь, проводивший исследования, тем единственным лицом, которое должно и может оформлять и определять рекомендации. Одним из возможных решений является формирование рабочих групп, членами которых стали бы исследователи, вместе с представителями воспитательно-образовательных учреждений и представителей лиц, принимающих решения. Если оформим команды, тогда их роль могла бы распространяться и определения проблем для исследований. Исследования показывают, что темы, важные для преподавателей значительно отличаются от актуальных тем, которыми занимаются исследователи и лица, принимающие решения в сфере образования [Цинович, 2015, в 19].

Отсутствие сотрудничества между педагогической наукой, школьной практикой и политикой в области образования приводит к тому, что исследовательская работа проводится независимо от реальных проблем, и если она и связана с ними, то результаты приходят поздно, образцы исследований не являются репрезентативными, инструменты на скромном уровне, выводы не могут быть обобщены, и даже если бы все это было достигнуто, то могут произойти какие-то политические перемены, реструктурирующие реальность, к которой эти результаты относятся, и все требует новых исследований. Отсюда следует, что исследователи и представители образовательных ведомств должны участвовать и в разработке концепции исследований. Тогда можно будет задать вопрос о том, как услышать голос родителей и учащихся (детей), которые наиболее заинтересованы в улучшении процесса образования и воспитания. Как результаты проведенных исследований могут стать регулярной частью непрерывной переоценки и улучшения изменений, вводящихся в образование в интересах детей? Необходимы инновации и в процессе исследований, для того чтобы результаты педагогических исследований содействовали изменению образования в лучшую сторону или в интересах тех, для которых оно предназначено.

Выводы. Примеры изменений, начатых в образовании Сербии в целях его демократизации показывают, что изменения сопровождались исследованиями, указавшими на пробелы и недостатки в реализации запланированных мероприятий, но результаты исследований не оказали более существенного влияния на преодоление этих пробелов и недостатков. Не менее важным является вопрос о том, в какой степени проведенные изменения являются взаимно совместимыми. Например, если руководящим принципом в образовательной деятельности является инклюзивность, тогда почему религиозное образование является конфессиональным? В таких обстоятельствах мы можем по праву спросить, в какой степени помогли исследования, которые были проведены в связи с необходимостью в введении религиозного образования и с его эффектами. Или как применить полученные знания об условиях для инклюзивного образования, если нет необходимой инфраструктуры? Потребность в большем уважении к результатам исследований, в функции совершенствования школьной практики и системы образования в целом была признана в глобальном масштабе, но пренебрежения результатов исследований больше всего вредят самым бедным странам с нестабильной политической и экономической системами.

Литература

1. Васовић, М. Однос према религији и увођењу веронауке у школе. // Михаиловић, С. (ред.). Политички профил грађанског незадовољства. Београд: Центар за проучавање алтернатива, 2001.
2. Гашић Павишић, С., Шевкушић, С. (ред.). // Верска настава у београдским школама. Београд: Православни богословски факултет Универзитета, Педагошко-катихетски институт; Институт за педагошка истраживања, 2011.
3. Гашић Павишић, С., Гутвајн, Н. Професионална припремљеност васпитача и учитеља за рад у инклузивном образовању. // Инклузија у предшколској установи и основној школи, Индивидуализација васпитно-образовног рада у инклузивним условима, Зборник резимеа. Сремска Митровица/ Београд: Висока школа струковних студија за образовање васпитача; Институт за педагошка истраживања, 2011. С. 1-2.
4. Гутвајн, Н. Изаови целоживотног образовања: професионалне компетенције васпитача за рад у инклузивним условима. // Инклузија у предшколској установи и основној школи, Савремени приступи инклузивном образовању, Зборник резимеа. Сремска Митровица/ Београд: Висока школа струковних студија за образовање васпитача; Институт за педагошка истраживања, 2014. С. 7-8.
5. Ђевић, Р. Спремност наставника основне школе да прихвате ученике са тешкоћама у развоју. Зборник Института за педагошка истраживања. 2009. № 41(2). С. 367-382.
6. Ђерић, И., Павловић, Ј. Рефлексије о образовним променама у Србији: инклузија из перспективе кључних актера образовног система. // Инклузија у предшколској установи и основној школи, Индивидуализација васпитно-образовног рада у инклузивним условима, Зборник резимеа. Сремска Митровица/ Београд: Висока школа струковних студија за образовање васпитача; Институт за педагошка истраживања, 2011. С. 17-18.
7. Закон о основама система образовања и васпитања // Службеник гласник Републике Србије. 2009. № 72/09.
8. Ивић, И. и др. (ред.). Свеобухватна анализа система основног образовања у СРЈ. Београд: УНИЦЕФ, 2001.
9. Јоксиминовић, С. (ред.) Верска настава и грађанско васпитање у школама у Србији. Београд: Институт за педагошка истраживања, 2003.
10. Јоксиминовић, С., Максић, С., Петровић, А., Јањетовић, Д., Јевтић, О. Религијско образовање у нашим школама. // Аврамовић, З., & Максић, С. (ред.), Изаови демократије и школа. Београд: Институт за педагошка истраживања, 2002. С. 81-102.
11. Ковач Церовић, Тинде, Левков, Љиљана (ред.). Квалитетно образовање за све: пут ка развијеном друштву. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије, 2002.
12. Лазич, С. Инклузија између жеље и могућности: искуства из основне школе. // Инклузија у предшколској установи и основној школи, Индивидуализација васпитно-образовног рада у инклузивним условима, Зборник резимеа. Сремска Митровица/ Београд: Висока школа струковних студија за образовање васпитача; Институт за педагошка истраживања, 2011. С. 27-28.
13. Латиновић, И. (ред.). Оквир за праћење инклузивног образовања у Србији. Београд: Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва и УНИЦЕФ, 2014.
14. Мацура Миловановић, С., Гера, И., Ковачевић, М. Припрема будућих учитеља за инклузивно образовање у Србији: тренутно стање и потребе. Зборник Института за педагошка истраживања. 2011. № 43(2). С. 208-222.
15. Мацура Миловановић, С., Вујисич Живковић, Н. Кретање ка инклузији у иницијалном образовању учитеља: реалност или реторика? // Николић, Р. (ред.), Настава и учење: савремени приступи и перспективе. Ужице: Учитељски факултет, Универзитет у Крагујевцу, 2014. С. 123-136.
16. Максић, С. The relevance of curriculum research: the evaluation of curriculum-making processes. // Rosenmund, M., Fries, A.V., & Heller, W. (прир.), Comparing Curriculum - Making Processes. Bern: Peter Lang, 2002. С. 231-242.
17. Максић, С., Павлович, З. Современна школа в переходном обществе в Сербии. Известия Волгоградского государственного Педагогического университета, 2013. № 2(77). С. 114-120.
18. Процена капацитета и потреба учитеља за развој инклузивног образовања. Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања и Савез учитеља Републике Србије, 2010.
19. Радишић, Ј., Буђевац, Н., Јошић, С. (ред.). Научна конференција Допринос истраживачких налаза развоју образовних политика, Зборник радова, 20. фебруар 2015. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја РС, 2015.
20. Радишић, Ј., Буђевац, Н., Станковић, Д. (ред.). Допринос истраживачких налаза унапређењу образовне праксе. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2015а.
21. Радишић, Ј., Буђевац, Н., Станковић, Д. (ред.). Научна конференција Нове политике у образовању засноване на секундарним анализама истраживачких налаза, Књига резимеа, 10. март 2015. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја РС, 2015б.
22. Spasenović, V., Maksić, S. Challenges of democratisation: Development of inclusive education in Serbia. // Popov, N., Wolhuter, Ch., Almeida, P. A., Hilton, G., Ogunleye, J., Chigisheva, O. (ред.), Education in one world: Perspectives from different nations, BCES Conference Books, Volume 11 Sofia: BCES, 2013. С. 209-215.
23. Spasenović, V., Hebib, E., Maksić, S. Serbia. // Hörner, W., Döbert, H., Reuter, L. R., & von Kopp, B. (ред.), The Education Systems of Europe. London: Springer, 2013. С. 709-723.
24. Спасеновић, В., Матовић, Н. Припремљеност наставника разредне и предметне наставе за рад са децом са сметњама у развоју. Настава и васпитање. 2015. № (64)2, С. 207-222.
25. Статистички годишњак Србије. Београд: Република Србија, Републички завод за статистику, 2011.

26. Томановић, С., Станојевић, Д., Јарић, И., Мојић, Д., Драгишић Лабаш, С., Љубичић, М., Живадиновић, И. Млади – наша садашњост, Истраживање социјалних биографија младих у Србији. Београд: Чигоја; Институт за социолошка истраживања Филозофског факултета у Београду, 2012.

27. Hörner, W., Döbert, H., Reuter, L. R., & von Kopp, B. (ред.) The Education Systems of Europe. London: Springer, 2015.



Regarding the way the results of pedagogic research are (not) used in Serbian education

*There are characterized the results of pedagogic researches not implemented in practical experience,
as well as the reforms with no scientific grounds.*

Key words: *changes in education, scientific research results, religious education, inclusive approach in education, Serbia.*