

**Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
Institut za pedagogiju i andragogiju**

KVALITET U OBRAZOVANJU

Beograd, 2011.

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
Institut za pedagogiju i andragogiju

KVALITET U OBRAZOVANJU

Beograd, 2011.

Izdavač:

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
 Institut za pedagogiju i andragogiju
 Čika Ljubina 18-20, Beograd

Urednici:

Prof. dr Nada Kačavenda-Radić
 Doc. dr Dragana Pavlović-Breneselović
 Doc. dr Radovan Antonijević

Recenzenti:

Dr Živka Krnjaja
 Dr Olivera Gajić
 Dr Željko Bralić

Za izdavača:

Dr Radovan Antonijević

Korektor:

Mira Savić

Tehnički urednik i dizajn korica:

Zoran Imširagić

Štampa:

Čigoja štampa, Beograd

Tiraž:

300 primeraka

ISBN 978-86-82019-65-7

Izdavanje ovog tematskog zbornika
 finansirano je sredstvima Ministarstva
 prosvete i nauke Republike Srbije

CIP - Katalogizacija u publikaciji
 Narodna biblioteka Srbije, Beograd

005.6:37(497.11)(082)
 371.3(497.11)(082)
 371.26/.27(497.11)(082)
 371.136(497.11)(082)

KVALITET u obrazovanju / [urednici Nada Kačavenda-Radić, Dragana Pavlović-Breneselović, Radovan Antonijević]. - Beograd : Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, 2011 (Beograd : Čigoja). - 239 str. : graf. prikazi, tabele ; 24 cm

Podaci o urednicima preuzeti iz kolofona. - „Svi radovi u tematskom zborniku koji je pred nama nastali su kao rezultat rada na projektu Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji...” --> predgovor. - Tiraž 300. - Str. 6: Predgovor / Nada Kačavenda-Radić, Dragana Pavlović-Breneselović, Radovan Antonijević. - Podaci o autorima: str. 237-239. - Napomene i bibliografske reference uz tekst. - Abstracts. - Bibliografija uz svaki rad.

ISBN 978-86-82019-65-7

1. Kačavenda-Radić, Nada [urednik] [autor dodatnog teksta]

a) Obrazovanje - Upravljanje kvalitetom - Srbija - Zbornici

b) Učenici - Ocenjivanje - Srbija - Zbornici

c) Nastavnici - Vrednovanje - Srbija - Zbornici

COBISS.SR-ID 188480268

SADRŽAJ

PREDGOVOR	5
NEKI ASPEKTI PROMENA U VREDNOVANJU USPEŠNOSTI UČENIKA U ŠKOLI	7
<i>Slađana Anđelković i Zorica Stanisavljević-Petrović</i>	
STUDIJA TIMSS KAO MODEL VREDNOVANJA KVALITETA OBRAZOVANJA	23
<i>Radovan Antonijević</i>	
KVALITET I PARTICIPACIJA U OBRAZOVANJU: AKTIVNO UČENJE KAO DUGOROČNA MERA	39
<i>Aleksandar Bulajić i Maja Maksimović</i>	
PRVE STUDIJE O KVALITETU OBRAZOVANJA U SRBIJI	55
<i>Aleksandra Ilić-Rajković i Ivana Luković</i>	
KVALITET DOKOLIČARSKOG I KOMUNIKACIONO-MEDIJSKOG OBRAZOVANJA ODRASLIH	73
<i>Nada Kačavenda-Radić, Tamara Nikolić-Maksić i Bojan Ljujić</i>	
OBRAZOVANJE U KONTEKSTU EKONOMSKOG RASTA I RAZVOJA. . .	99
<i>Radivoje Kulić</i>	
MULTIMODALNI PRISTUP U PROCENI KVALITETA OBRAZOVANJA	113
<i>Snežana Medić, Zorica Matejić-Đuričić i Zorica Milošević</i>	
NAČINI RAZUMEVANJA I KONCEPTUALIZOVANJA KVALITETA OBRAZOVANJA U NASTAVI	135
<i>Milica Mitrović i Lidija Radulović</i>	

EVALUACIJA NA PODRUČJIMA MENADŽMENTA/RAZVOJA LJUDSKIH RESURSA I MENADŽMENTA U OBRAZOVANJU.....	157
<i>Kristinka Ovesni, Šefika Alibabić i Jovan Miljković</i>	
EVALUACIJA U SISTEMU KVALITETA STRUČNIH OBUKA ZA ODRASLE.....	173
<i>Aleksandra Pejatović i Kristina Pekeč</i>	
KONCEPT I DIMENZIJE KVALITETA OBRAZOVANJA ODRASLIH U EVROPSKIM OKVIRIMA	189
<i>Katarina Popović</i>	
OSNOVNI PRISTUPI KVALITETU RADA NASTAVNIKA I NJIHOVE ODLIKE	203
<i>Milan Stančić</i>	
UNAPREĐIVANJE KVALITETA OBRAZOVANJA I VREDNOVANJE PROFESIONALNIH KOMPETENCIJA BUDUĆIH GIMNAZIJSKIH PROFESORA U SRBIJI U XIX VEKU	221
<i>Nataša Vujisić-Živković</i>	
PODACI O AUTORIMA.....	237

PREDGOVOR

Svi radovi u tematskom zborniku „Kvalitet u obrazovanju” nastali su kao rezultat rada na projektu Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (br. 179060, 2011-2014) koji finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije. Rad autora S. Medić, Z. Milošević i Z. Matejić-Đuričić, pored toga što je rezultat rada na navedenom projektu, takođe je i rezultat rada na projektu „Unapređenje kvaliteta u dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije“ (br. 347008, 2011-2014) koji finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.

Tokom oktobra meseca tekuće godine na Institutu za pedagogiju i andragogiju organizovana su dva okrugla stola, kao deo aktivnosti na projektu Instituta, koja su imala za cilj da se svi istraživači međusobno upoznaju sa različitim pristupima u sagladavanju kvaliteta obrazovanja i dimenzija koje ga sačinjavaju. Pri nastajanju radova u okviru ovog tematskog zbornika autori su uzeli u obzir različita shvatanja, pristupe i metodološke orijentacije koje su elaborirane na okruglim stolovima.

U tematskom zborniku tekstovi su raspoređeni po abecednom redosledu prezimena prvog autora.

Koristimo priliku da izrazimo zahvalnost recenzentima, dr Živki Krnjaji, dr Oliveri Gajić i dr Željku Braliću, koji su svojim konstruktivnim sugestijama i zapažanjima doprineli unapređivanju kvaliteta tematskog zbornika.

Prof. dr Nada Kačavenda-Radić

Doc. dr Dragana Pavlović-Breneselović

Doc. dr Radovan Antonijević

NEKI ASPEKTI PROMENA U VREDNOVANJU USPEŠNOSTI UČENIKA U ŠKOLI

Slađana Anđelković
Geografski fakultet Univerziteta u Beogradu

Zorica Stanisavljević-Petrović
Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu

Apstrakt

Rad se bavi promenama u vrednovanju uspešnosti učenika u savremenom školskom kontekstu. U procesu reformskih promena u školi, menjaju se i redefinišu postojeći ciljevi i zadaci, metode i oblici rada, što implicira promene u aspektu vrednovanja. U složenoj konstelaciji promena u školskom kontekstu neophodne su promene u odnosu nastavnika prema uspešnosti učenika, kao i orijentacija ka savremenim modelima procenjivanja postignuća učenika. Sa aspekta sistemskog pristupa škola predstavlja, otvoren i fleksibilan sistem, koji je stalno podložan promenama. S obzirom na to da je rad u školi zasnovan na partnerskom odnosu učenika i nastavnika, neophodno je i kod učenika razvijati kompetencije i svest o sopstvenim znanjima, kao i aktivnu participaciju u procesu vrednovanja.

Ključne reči: vrednovanje, učenici, uspešnost, škola, promene.

Uvod

Tokom razvoja ljudskog društva značajno mesto u sistemu vrednosti uvek je pripadalo uspešnim pojedincima, organizacijama, institucijama ili društvima u celini. Uspešnost pojedinca u procesu učenja ili rada u svim naprednim društvima visoko se ceni, uvažava i predstavlja socijalno poželjnu kategoriju. Savremeno društvo u celini, kao i u svojim podsistemima, orijentisano je ka postizanju uspeha, jer uspešno društvo čine uspešni pojedinci.

U razvoju uspešnosti jednog društva značajno mesto zauzima škola, kao institucija u kojoj se stiču znanja, razvijaju sposobnosti i sklonosti, pripremaju mladi za dalje obrazovanje i uključivanje u proces rada. Prema svom mestu i ulozi koju ima u razvoju društva, škola je tradicionalno bila orijentisana prema uspehu. Uspešnost učenika u školi, odlikava uspešnost škole kao institucije, što posmatrano u perspektivi, bitno doprinosi razvoju uspešnosti društva u celini. Pitanje uspešnosti, kao retko koji problem u oblasti vaspitanja i obrazovanja, permanentno izaziva pažnju šire javnosti i predstavlja osetljivo područje za koje je zaintere-

sovan veći broj aktera iz društvenog okruženja. Premda su za školsku uspešnost zainteresovane mnoge strane, ipak postizanje uspeha u školskom učenju najviše dotiče neposredne učesnike vaspitno-obrazovnog procesa: učenike, nastavnike i roditelje.

Imajući u vidu aktuelne društvene promene, kao i interaktivni odnos društva, uspešnosti i škole, čini nam se prihvatljivim stav da uspešnost predstavlja dimenziju koja je dinamična, promenljiva u zavisnosti od elemenata iz kojih se sastoji i načina na koji se uspešnost vrednuje i procenjuje. Sa menjanjem društva i uvođenjem promena u školski kontekst, menja se odnos prema uspešnosti, drugačije se sagledavaju činioци školskog uspeha, načini ocenjivanja i proces vrednovanja u celini.

Promene u društvenom kontekstu i školi – promene u aspektu vrednovanja

Promene u društvenom kontekstu izazvane intenzivnim razvojem nauke, tehnike i tehnologije prisutne su u svim oblastima čovekovog života i rada. Menjanje društvenog okruženja potencira nove obrazovne potrebe koje iniciraju promene na nivou sistema vaspitanja i obrazovanja. Sistem vaspitanja i obrazovanja nalazi se pred novim izazovima na koje svojom dosadašnjom tradicionalnom organizacijom ne može odgovoriti na adekvatan način. U cilju pružanja adekvatnog odgovora novonastalim potrebama društva i novim obrazovnim potrebama pojedinaca, neophodne su promene na svim nivoima sistema, od predškolskih ustanova do visokoškolskog obrazovanja.

Razlozi za promene na nivou institucija u sistemu vaspitanja i obrazovanja su višestruki. Mogu se grubo podeliti na spoljašnje, koji su uslovljeni razvojem društva i društvenih potreba i unutrašnje koji proističu iz analize školske prakse i potrebe za njenim menjanjem. Međutim, imajući u vidu interaktivni odnos društvenog sistema i sistema vaspitanja i obrazovanja kao jednog od njegovih pod-sistema, može se zaključiti da su razlozi za promene međusobno isprepletani i uslovljeni. Odnosno, vaspitanje i obrazovanje prihvata uticaje koji dolaze iz društva, ali istovremeno i samo utiče na ostale podsisteme, kao i na globalni društveni sistem u celini. Promene koje se dešavaju u društvu imaju slične karakteristike kao i promene koje se dešavaju u sektoru vaspitanja i obrazovanja. Njihova osnovna obeležja su kompleksnost, nestabilnost, nepredvidivost i multidimenzionalnost, što posmatrano sa aspekta procenjivanja i vrednovanja probleme čini složenijim i komplikovanijim za praćenje i proučavanje.

Međuzavisnost pojava koje se javljaju kao implikacija društvenih promena na nivou vaspitno-obrazovnih institucija teško je pratiti pojedinačno, izolovano, odnosno linearno (to nisu sinonimi). Nasuprot tome, većina autora ukazuje na potrebu za interdisciplinarnim pristupom i proučavanjem pojava i procesa kroz njihovu interakciju, veze i odnose sa ostalim procesima i pojavama. Kroz međusobno delovanje različitih elemenata otkriva se složenost i dinamičnost pojava i procesa sa više aspekata, što omogućava multiperspektivnost u proučavanju i sagledavanje jednog problema sa različitih aspekata, odnosno njegovu umreženost sa ostalim elementima sistema (Capra, 1998; Senge, 2003). Iz tog razloga, u proučavanju problema u vaspitno-obrazovnim institucijama potrebno je koristiti interdisciplinarni okvir i koncepte proučavanja koji se zasnivaju na holističkom i sistemskom pristupu. Holistički pristup omogućava celovito sagledavanje pojava i procesa, naglašava njihovu međuzavisnost i uslovljenost, dok teorija sistemskog pristupa tretira školu kao otvoren, dinamičan i fleksibilan sistem, koji je u stalnom procesu menjanja. Škola predstavlja kompleksni živi sistem, sastavljen od pod sistema među kojima postoji stalna interakcija i u kome se promene u jednom delu sistema odražavaju na funkcionisanje sistema u celini. Aktuelne promene u savremenoj školi, poput uvođenja nove obrazovne tehnologije, menjanja uloga, funkcija i položaja nastavnika i učenika, osavremenjivanja procesa nastave korišćenjem interaktivnih metoda, primena drugačijeg sistema vrednovanja i ocenjivanja učenikovih postignuća, predstavljaju deo složenog procesa u kome se škola od tradicionalne, klasične ustanove transformiše u modernu organizaciju koja uči.

Proces transformisanja škole otvara nove mogućnosti i prevazilazi postojeća ograničenja u praksi i dovodi do suštinskih promena u funkcionisanju škole kao institucije u svim aspektima njenog delovanja. U tom procesu bitno se menja profil škole koja od jedne tradicionalne, rigidne institucije, postaje drugačija obrazovna sredina koja je otvorena, fleksibilna i usmerena ka promociji promena i opšteg napretka. Prema shvatanju S. Kostović (2006: 37), škola kao zajednica koja uči zahteva stalno menjanje, u njoj se „uniformnost zamenjuje invarijantnošću... ona je usmerena na dizajniranje podsticajne sredine i klime za učenje i razvoj i okrenuta je ishodima“.

Koncepcija škole kao organizacije koja uči bitno se razlikuje od tradicionalnog koncepta škole u kome dominira apologetska funkcija i izražena težnja ka održanju postojeće programske orijentacije i strukture. Tradicionalnu školu karakteriše prepoznatljiv transakcijski stil upravljanja u kome se na funkcionisanje škole može delovati planski i sistematski, organizovano i kontrolisano prema utvrđenom cilju.

Sa aspekta vrednovanja u takvom shvatanju škole jasno je profilisana uspešnost svih aktera i unapred su utvrđeni kriterijumi za ocenjivanje uspešnosti. U takvim okolnostima neuspeh u školi je lako identifikovati i definisati, raščlaniti na sastavne delove – faktore koji utiču na uspeh i delovati pojedinačno, odnosno bez povezanosti sa ostalim delovima i celinom. U tradicionalnim koncepcijama neuspeh učenika u školi najčešće se vezuje za ličnost samog učenika, naglašavajući pri tom njegove sposobnosti, osobine ličnosti i karaktera i slično. Nasuprot ovakvom shvatanju veći broj autora, još tokom 50-tih i 60-tih godina, uspeh u školskom učenju povezuje sa socijalnim kontekstom, ističući uticaje konteksta – miljea, odnosno uticaje prirodne, kulturne i socijalne sredine (Busemann, 1972; Englemayer, 1956). Aktuelne tendencije u shvatanju uspešnosti u školi usklađene su sa postojećim reformskim promenama školskog sistema. Polazeći od većeg broja faktora koji utiču na uspešnost u školi većina savremenih autora ovaj problem najčešće tretira interdisciplinarno, uvažavajući međusobnu interakciju faktora uspeha, njihovu međuzavisnost i uslovljenost. Može se konstatovati da proces vrednovanja i orijentisanost ka uspehu zauzimaju značajno mesto, kako u tradicionalnom konceptu škole i njene strukture, tako i u savremenoj viziji škole kao moderno profilisane ustanove. Međutim, postoje značajne razlike u shvatanju uspešnosti, odnosu prema načinima u postizanju uspeha, kao i metodama vrednovanja i procenjivanja učenikovih postignuća.

Opšte smernice u procesu vrednovanja u školi kao organizaciji koja uči

Vrednovanje je proces koji je prisutan u svim fazama realizacije vaspitno-obrazovne delatnosti i obuhvata sve učesnike: učenike, nastavnike i saradnike. Suština ovog procesa sastoji se u analizi rezultata rada ili toka završene delatnosti, na osnovu unapred utvrđenih standarda. Prema shvatanju R. Nikolić „pod vrednovanjem i procenjivanjem se podrazumeva organizovan proces koji se sastoji iz ispitivanja sadašnjeg i prošlog stanja sa predviđenim planom i krajnjim rezultatom i ukazivanja na načine usavršavanja procesa radi sigurnijeg ostvarenja željenih efekata“ (Nikolić, 1998: 38). U toku vrednovanja rada učenika neophodno je utvrditi koliko su i kako usvojena znanja, da bi se mogao planirati dalji tok učenja i ostvarila osnovna funkcija vrednovanja – unapređivanje vaspitno-obrazovnog rada. Vrednovanje je usko povezano sa praćenjem i ocenjivanjem rada, uspeha i razvoja učenika. Pitanja praćenja, vrednovanja i ocenjivanja rada u školi predstavljaju veoma kontroverzna pitanja školske teorije i prakse. Ovaj deo vaspitno-obrazovnog rada, posmatrano kroz istorijsku prizmu u svom razvoju, veoma

je podložan promenama. Aktivno razmatranje ovih problema ukazuje na napore teoretičara i praktičara u traganju za adekvatnim modelima procesa vrednovanja u vaspitno-obrazovnom radu. Sam proces vrednovanja vaspitno-obrazovnog rada nalazi se stalno pod lupom istraživača, teoretičara, praktičara i čini se najviše kritičara. U toku svog razvoja i menjanja ovaj proces je zadržao neke osnovne elemente koji mogu poslužiti kao polazne tačke u daljoj razradi i redefinisaniu ovog procesa. Među njima svakako treba pomenuti sledeće:

- proces vrednovanja predstavlja integralni deo celokupnog vaspitno-obrazovnog rada,
- vrednovanje se odnosi na sve učesnike procesa vaspitanja i obrazovanja,
- vrednovanje je prisutno u svim fazama nastavnog procesa,
- vrednovanje uspešnosti učenika ima svoju pedagoško-psihološku vrednost i opravdanost,
- razvija se samoocenjivanje, odnosno samovrednovanje učenika.

U kontekstu promena u školi, vrednovanje, praćenje i ocenjivanje učenika predstavlja značajno pitanje, odnosno deo vaspitno-obrazovnog procesa u kome kao i u svim ostalim segmentima dolazi do menjanja. Razmatrajući organizaciju tradicionalne i buduće škole Vilotijević navodi neke od promena koje su neophodne u budućoj školi na području vrednovanja. Prema shvatanju ovog autora u školi budućnosti:

- vrednovanje u funkciji kvalitetnijeg učenja u velikoj meri ostvaruje se kao samovrednovanje. Učenik upoređuje svoja znanja sa standardima, a proverava ih zajedno sa nastavnikom;
- nema neuspešnih učenika. Svaki pojedinac napreduje prema svojim mogućnostima. Učenici prihvataju školu koja im omogućuje da ispolje svoje potrebe i stavove, da steknu samopouzdanje;
- u školi se ocenjuju sve vrednosti: znanje, potrebe, interesovanja, radne navike, trud i slično (Vilotijević, 2009: 739–740).

Praćenje i vrednovanje rada učenika prema shvatanju ovog autora odvija se uporedo sa nastavnim procesom, tako da učenici na kraju nastavnog časa tačno znaju koja su znanja stekli, a nastavnik ima povratnu informaciju o sopstvenoj uspešnosti. Na takav način prevazilaze se neke slabosti tradicionalne škole u segmentu vrednovanja i ocenivanja, jer se evaluacija rada učenika sagledava kompleksnije sa ciljem da osim učenikovih znanja budu procenjivane njihove navike, interesovanja, opšte i specijalne sposobnosti i objektivni uslovi u kojima se rad odvija. Proces ocenjivanja teče kontinuirano i ne završava se ocenjivanjem

usvojenog znanja, jer se osim znanja procenjuje i učenikovo zalaganje, njegova interesovanja, etičke i druge vrednosti. Značajnu promenu u sistemu vrednovanja predstavlja i stav autora da je neophodno primenjivati individualno vrednovanje, odnosno da zahtevi koji se učeniku postavljaju budu usklađeni sa njegovim potencijalima, pri čemu je potrebno i ispunjavanje tih zahteva, odnosno njihovo vrednovanje, uskladiti sa individualnim mogućnostima (Vilotijević, 2009).

Reformski procesi po pravilu unose duh promena u različite aspekte školskog konteksta. U suštini, reforme predstavljaju mogućnost za promene, koje bitno utiču na menjanje profila školske institucije. Aktuelne reforme, kako u svetu tako i kod nas, u velikoj meri usmerene su ka postizanju većeg kvaliteta što dovodi do promena na području vrednovanja i ocenjivanja. U tom procesu transformisanja bitno se menja profil škole, koja postaje dinamičan, otvoren, fleksibilan teleološki sistem u kome se proces vrednovanja odvija u skladu sa izmenjenim okolnostima, dakle na drugačiji način. U susret promenama na području vrednovanja učinjeni su pomaci pre svega uvođenjem opisnog ocenjivanja u mlađim razredima osnovne škole. Preciznijim određivanjem stepena ostvarenosti obrazovnih standarda se temeljnije bavi Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. Primena obrazovnih standarda pokazala je pozitivna iskustva u zemljama Evropske unije. U skladu sa takvim iskustvima profilisanje jasnih obrazovnih standarda, „trebalo bi da doprinese izradi novih kurikuluma, osposobljavanju nastavnika i njihovim potpunijim profesionalnim razvojem, unapređenju nastavničkih kompetencija, kvalitetnijem radu škola i ishodu obrazovanja“ (Đurić, 2009: 911).

Smatra se da unapređivanje i osiguravanje kvaliteta obrazovanja, kao jedan od značajnih razvojnih ciljeva svake zemlje, uvek prati dobro organizovan sistem vrednovanja. U tom smislu, značajna su iskustva drugih zemalja u kojima je sistem vrednovanja organizovan putem stalnog praćenja efekata vaspitno-obrazovnog rada, pri čemu se koriste mehanizmi spoljašnjeg i unutrašnjeg vrednovanja (Stol & Fink, 2000; Gammage, 1996).

Spoljašnje vrednovanje usmereno je ka praćenju realizacije, odnosno ostvarivanja efekata programskih osnova na nacionalnom nivou. U većini evropskih zemalja realizuje se putem organizovanja nacionalnih ispita i državne mature, koji se sprovode putem standardizovanih merenja i vrednovanja znanja i sposobnosti učenika. Postignuti nivo uspešnosti odslikava objektivno stanje i ukazuje na moguće probleme, na osnovu kojih Ministarstvo prosvete i druge relevantne institucije i organizacije mogu uvoditi promene na nivou sistema i kreirati dalji razvoj obrazovne politike. Sa aspekta reformskih procesa, značajnije su promene do kojih dolazi na području unutrašnjeg vrednovanja, koje podrazumeva praćenje, procenjivanje i samoprocenjivanje unutar same škole. U okviru ovog procesa

vrednovanje u školi obuhvata, osim objektivnih okolnosti, i neke subjektivne i individualne karakteristike pojedinaca, školskog konteksta i neposrednog životnog okruženja učenika. Uvažavanje individualnih karakteristika, uslova i mogućnosti svake škole ponaosob i unošenja promena u takav kontekst, dovodi do promena u sistemu vrednovanja i pruža priliku za samovrednovanje. Na taj način, otvara se mogućnost da svaka škola u cilju unapređivanja svoga rada gradi svoj autonomni, interni sistem vrednovanja, u kome će se poštovati specifičnosti škole, problemi koji se javlju, konkretni uslovi rada, kao i potencijali koje škola ima. Postojanje internog sistema vrednovanja zasniva se na stalnoj analizi vaspitno-obrazovne prakse, unošenju promena u cilju rešavanja aktuelnih problema, uvođenju inovacija koje mogu doprineti unapređenju rada u konkretnim uslovima i sa potencijalima koje škola ima. Unošenje ovakvih novina u školski kontekst ide u susret promenama koje podržavaju tendenciju promena u školskom kontekstu. Adekvatnu teorijsku osnovu ovakvom tretmanu procesa vrednovanja u školi pružaju teorijske koncepcije holističkog i sistemskog pristupa. Polazeći od osnovnih orijentacija ovih teorijskih pristupa, kao i potreba prakse, može se zaključiti da menjanje procesa vrednovanja treba bazirati na sledećim promenama:

- promene u smeru i karakteru procesa vrednovanja,
- promene u predmetu i načinu vrednovanja – šta i kako vrednovati,
- promene u funkcijama vrednovanja.

Polazeći od osnovnih postavki holističkog pristupa koji se bazira na celovitom sagledavanju razvoja deteta, ukuljučujući višestrukost i međusobnu uslovljenost faktora koji deluju na njegovo vaspitanje, obrazovanje i napredovanje, proces vrednovanja dobija drugačije dimenzije. Sa aspekta sistemskog pristupa vrednovanje napredovanja, uspešnosti i rezultata koji se u tim procesima postižu, neraskidivo je povezano sa celokupnim razvojem deteta, njegovim sposobnostima, ličnim osobinama, porodičnim i školskim kontekstom, neposrednim lokalnim okruženjem. Imajući u vidu značaj ovih faktora za razvoj ličnosti u celini, neophodno je vrednovanje napredovanja učenika usaglasiti sa delovanjem i očekivanjima koji se javljaju u okviru pomenutih faktora. Mada postoje razlike u načinima i intenzitetu delovanja navedenih faktora, očekivanja vezana za učenika i školu su gotovo identična: od škole i učenika očekuje se uspešnost. Ovakav stav suštinski je usklađen sa savremenim pedagoškim zahtevima u kojima se sve više plasiraju ideje o školi bez slabih učenika ili pedagogije uspeha za sve i slično. U cilju ostvarivanja ove ideje današnjoj školi potrebne su brojne promene, a jedna od njih je svakako vezana za područje vrednovanja, a odnosi se na menjanje smera i karaktera procesa vrednovanja.

Menjanje smera i karaktera procesa vrednovanja – usmerenost ka uspešnosti

Promene koje su prisutne u školskom kontekstu imaju jedinstveni cilj: da škola kao institucija u kojoj se vaspitavaju i obrazuju mlade generacije bude uspešnija, da u školi rade nastavnici koji su uspešni i da učenici u školi imaju što bolji uspeh. Sa takvim ciljevima jasno je da je škola u celini orijentisana ka uspehu i da u svim područjima vaspitno-obrazovnog rada neguje i razvija uspešnost kao vrednost. Proces vrednovanja u školi prati pozitivna orijentacija koja se odnosi na sve aktere vaspitno-obrazovnog rada. Dakle, u procesu vrednovanja rada učenika i nastavnika uvek treba polaziti od onih aktivnosti u kojima će uspeh biti ostvaren. Kada je reč o vrednovanju učenikovih postignuća uvek treba polaziti od onoga što učenik zna i može da uradi, što podrazumeva dobro poznavanje ličnosti učenika, posebno njegovih individualnih karakteristika. Uspešna realizacija aktivnosti utiče na nivo aspiracija i povratno deluje na razvoj motiva uspešnosti. Motiv uspešnosti veoma je važan za celokupni razvoj učenika. Kao i ostali stečeni motivi on se javlja na ranom uzrastu, a može se jačati i razvijati u procesu vaspitanja i obrazovanja. U suštini ovog motiva nalazi se jasna orijentacija i posvećenost ka određenom cilju, ulaganje napora, rada i zalaganja za njegovo ostvarivanje. Uspešno rešavanje zadataka omogućava da učenik izgradi pozitivnu sliku o sebi, da razvije sigurnost i samopouzdanje, veru u sopstvene sposobnosti za pružanje adekvatnog odgovora na zahteve koji su postavljeni. Važno je dovoditi učenika u takve situacije koje obezbeđuju postizanje delimičnog uspeha, to znači da problemi pred kojima se učenik nalazi nisu ni previše laki, ni previše teški, odnosno da zahtevaju ulaganje izvesnog napora za rešavanje. U toku vrednovanja rada učenika nastavnik ima složen i odgovoran zadatak, jer neadekvatno vaspitno postupanje u fazi procenjivanja ili ocenjivanja može dovesti do nepoželjnih posledica. U tom pogledu neophodno je da nastavnik ima razvijene kompetencije i adekvatno postupanje u procesu vrednovanja (Suzić, 2005). Takođe, važan je stav nastavnika prema greškama, jer pozitivna orijentacija u vrednovanju greške prihvata kao situacije koje učeniku pomažu da dođe do ispravnog rešenja. U procesu ocenjivanja i vrednovanja značajna je tolerancija nastavnika i osetljivost za različite vrste prepreka koje mogu ometati proces učenja ili postojanje razvojnih teškoća i poremećaja učenika. Ovakav stav je važan danas, zbog prisutne tendencije uključivanja dece sa posebnim potrebama u proces redovnog školovanja.

Na razvijanje uspešnosti učenika u školi utiče čitav niz faktora koji su međusobno povezani i uslovljeni i koje, između ostalog, karakteriše permanentna dinamičnost i interaktivnost. U procesu vrednovanja neophodno je imati u vidu

delovanje navedenih faktora, kao i stalne promene koje se u njima dešavaju, odnosno potrebno je sam proces vrednovanja prilagoditi postojećim promenama, uslovima i okolnostima. Proces vrednovanja mora, dakle, i sam biti u stalnom procesu menjanja i adaptiranja u odnosu na različite zahteve, potrebe i mogućnosti, odnosno mora biti dinamičan i fleksibilan. Poželjno je da postupci koji se koriste u procesu vrednovanja i sami budu adaptibilni, odnosno usaglašeni sa karakteristikama, potencijalima i drugim osobenostima koje učenici imaju. U odnosu na tradicionalne načine vrednovanja, u kojima se s ponosom ističe zahtev „isti kriterijum za sve“ i kao vrednost plasira rigidnost i krutost u ocenjivanju, ovakve orijentacije predstavljaju značajnu promenu.

Promene u predmetu i načinu vrednovanja – šta i kako vrednovati?

Vrednovanje kao deo integralnog procesa vaspitanja i obrazovanja predstavlja pitanje koje karakteriše permanentna aktuelnost. Posmatrano kroz istorijsku prizmu vrednovanje ima dugu tradiciju u pedagoškoj teoriji i praksi. Istovremeno, područje vrednovanja skoro uvek predstavlja uvod u kritiku škole kao elementarne institucije za vaspitanje i obrazovanje, posebno kritiku procesa ocenjivanja. U školskoj praksi u procesu ocenjivanja često se dovodi u pitanje objektivnost, sistematičnost i pouzdanost načina ocenjivanja, odnosno vrednovanja uspešnosti u celini. Takođe, prisutna je kritika tradicionalnih načina ocenjivanja, kao i pokušaji za unapređivanje vrednovanja rada učenika. Ovi pokušaji idu u pravcu prevazilaženja tradicionalnog koncepta, prema kome je vrednovanje i ocenjivanje usmereno isključivo prema stečenom znanju, odnosno konkretnim obrazovnim efektima koje je učenik ostvario, a u pravcu pomeranja težišta vrednovanja ka vaspitnim efektima.

Prema drugačijem pristupu, osim obrazovnih postignuća, proces vrednovanja podrazumeva napredovanje učenika u celini, odnosno pored obrazovnih postignuća vrednuje se „zalaganje, zainteresovanost, pažljivost, radne navike i ukupna kooperativnost učenika“ (Havelka, 2000: 173). Proces vrednovanja dakle, sadrži kvalitativnu i kvantitativnu procenu znanja i zalaganja učenika, kao i procenu učenikovih potencijala, ulaganja napora i aktivnosti na času. Praćenje napredovanja učenika osim procene intelektualnog razvoja obuhvata i razvoj motoričkih sposobnosti i aspekte socio-emocionalnog sazrevanja. U tom smislu, neophodno je praćenje i vrednovanje poželjnih socijalnih i praktičnih veština poput timskog rada, pozitivne komunikacije, jačanja partnerskih odnosa i slično. Reformski procesi u školi, posebno uvođenje izbornih predmeta (poput građanskog vaspitanja i verske nastave), kao i primena nekih dodatnih aktivnosti i programa

(na primer, Škola bez nasilja, Vršnjačka medijacija, Učenički parlament i drugi), pružaju podršku promenama u procesu vrednovanja. Putem ovih i sličnih aktivnosti učenici stiču određene kompetencije u kojima znanje predstavlja samo deo, dok se veća pažnja posvećuje usvajanju veština neophodnih za svakodnevno adekvatno funkcionisanje. U tom smislu, stvaraju se povoljni uslovi za vrednovanje ponašanja učenika, odnosno procenjivanje učenikovog odnosa prema drugim osobama, prema neposrednoj okolini i poštovanju pravila ponašanja. Na taj način, kod mladih se razvija tolerancija, uvažavanje različitosti, razvoj senzitivnosti za druge, posebno za slabe i ugrožene, razvija se briga za svoju okolinu, neposredno životno okruženje, briga za očuvanje sopstvenog zdravlja i promocija zdravih stilova života. Raznovrsne aktivnosti učenika mogu se vrednovati i u aspektu izgradnje sopstvenog identiteta i razvoja odgovornosti, jačanja motiva za postignućem i jačanja vere u sopstveni uspeh (Milošević, 2004). Kontinuiranim procenjivanjem ovih vrednosti u školskom kontekstu može se uticati na rešavanje mnogih problema koje savremena škola ima, a koji su prvenstveno vezani za nepoželjno ponašanje, nasilje, upotrebu psihoaktivnih supstanci i slično. Dobro osmišljenim sistemom vrednovanja poželjnog ponašanja školskom kontekstu ukazuje se na njegov značaj za funkcionisanje i razvoj svakog učenika ponaosob, ali i za adekvatno obavljanje vaspitne funkcije škole. Ovakvim promenama u delu stvaranja internog sistema vrednovanja mogu se prevazići značajni nedostaci tradicionalne škole, pre svega vezani za redukciju vaspitne funkcije.

Promene u funkcijama vrednovanja

U tradicionalnom konceptu kao osnovna funkcija vrednovanja u školi navodi se unapređivanje vaspitno-obrazovnog rada. Vrednovanjem se, dakle, izdvađa rezultat koji se postiže u vaspitno-obrazovnom radu radi poređenja sa unapred definisanim standardima. Takvo poređenje omogućava utvrđivanje postojećeg stanja i planiranje potrebnih mera u cilju poboljšanja i unapređivanja. U tom procesu analiziraju se pozitivna i negativna iskustva, postojeći nedostaci i mogućnosti za njihovo prevazilaženje. Posmatrano sa takvog stanovišta vrednovanje je više usmereno ka opštem cilju, u smislu vrednovanja rada škole u celini.

Aktuelne promene u školskom kontekstu usmerene su ka svim akterima vaspitno-obrazovnog rada. Osnovni pravci promena u školi uglavnom su orijentisani ka učeniku, menjanju njegovog položaja i uloge, većoj participaciji u donošenju bitnih odluka, drugačijoj poziciji u nastavi, kao i u procesu vrednovanja. Tendencija usmerenosti ka učeniku izražena kroz ideje stvaranja škole po meri učenika, postavljanja učenika u centar nastavnog procesa, poštovanje prava i lič-

nosti, uvažavanje i razvijanje individualnih karakteristika i potencijala učenika. Prisustvo ovakve tendencije ukazuje na neophodne promene u procesu vrednovanja koje bi predstavljale podršku u realizaciji ovih zahteva u praksi. Promena koja potencira svrhu vrednovanja kao procesa, pomera se od opšteg – unapređivanja vaspitno-obrazovnog rada u celini, ka pojedinačnom, odnosno u smeru osposobljavanja učenika za samovrednovanje.

Sticanje kompetencija samovrednovanja predstavlja osnovnu funkciju procesa vrednovanja, pri čemu je razvoj ovih kompetencija usaglašen sa razvojem ličnosti u celini, podrazumevajući pri tom sve potencijale i individualne karakteristike svakog učenika ponaosob. Svakako, potrebno je pomenuti da nije reč o suprostavljenim određenjima svrhe vrednovanja, već o drugačijem pristupu u kome se do opšteg cilja, unapređivanja vaspitno-obrazovnog rada u celini, dolazi menjanjem načina, odnosno modela vrednovanja na individualnom nivou. Drugačiji modeli vrednovanja uspešnosti prate promene u školskom okruženju u kome se individualizacijom nastave i učenja potencira razvoj svakog učenika u saglasnosti sa mogućnostima koje ima. U skladu sa ovom promenom menjaju se zahtevi za vrednovanje i ocenjivanje koji se postavljaju učenicima, koji više nisu jednaki za sve učenike, već se postavljaju individualno, sa ciljem da se kod učenika postigne maksimum u razvoju potencijala koje ima. Poštovanje individualnosti prisutno je ne samo u proceni stečenih znanja, već se odnosi na permanentno praćenje razvoja sposobnosti, sklonosti, zalaganja i tempa napredovanja svakog pojedinca. Praćenjem razvoja i napredovanja svakog učenika stvaraju se uslovi za njihov uspešniji rad i razvoj samostalnosti u učenju i procenjivanju svoga rada, ali i rada drugih. Na taj način, omogućava se razvijanje samovrednovanja, kao posebne veštine i kvaliteta na području vrednovanja u školi.

U suštini celokupan proces vrednovanja učenikovih aktivnosti ima za cilj sticanje i razvoj kompetencija za samovrednovanje. Uspostavljanje i razvijanje procesa samovrednovanja utiče na svest učenika o sopstvenim znanjima, o stečenim kompetencijama, kao i važnosti procesa doživotnog učenja (Milošević, 2004). Putem vrednovanja sopstvenih aktivnosti i rezultata učenici stvaraju pozitivnu sliku o sebi, svojim vrednostima i mogućnostima, što ima povratno motivaciono dejstvo na proces učenja i uopšte doživljaj škole i školovanja. Samovrednovanje podstiče učenike na bolju organizaciju i planiranje sopstvenog rada i osposobljava učenike za samostalno donošenje odluka i preuzimanje odgovornosti za postizanje uspeha u školi. Proces razvoja kompetencija za samovrednovanje podrazumeva aktivnu ulogu nastavnika od koga se očekuje stalno praćenje i informisanje učenika o različitim načinima i mogućnostima ocenjivanja. Za razvoj samovrednovanja važno je da nastavnik bude podrška učenicima, da motiviše i

upućuje učenike da samostalno i kontinuirano prate svoj uspeh i napredovanje. U tom smislu, lični primer nastavnika, koji je i sam kompetentan i motivisan za samovrednovanje ima nezamenljivu ulogu.

Promene na području vrednovanja u školi podrazumevaju menjanje uloga svih aktera koji su uključeni u proces vaspitanja i obrazovanja, pre svega učenika, nastavnika i roditelja. Učenici i nastavnici su neposredni partneri u vaspitno-obrazovnom radu, njihovo partnerstvo obuhvata sve aktivnosti u procesu vrednovanja. Uključivanjem roditelja u proces vrednovanja stvaraju se mogućnosti za uspostavljanje i razvoj partnerskog odnosa u praćenju i analiziranju uspešnosti učenika, njihovih aktivnosti i celokupnog razvoja. Roditelji najbolje poznaju svoju decu, njihove navike, interesovanja, neke specifične karakteristike, ponašanje u porodici. Takve informacije mogu biti od značaja za nastavnika u organizovanju vaspitno-obrazovnog rada, kao i vrednovanje uspešnosti učenika. Roditelji su veoma zainteresovani za uspešnost i napredovanje deteta u školi i imaju prava da budu informisani i uključeni u sve promene koje se dešavaju u školskom kontekstu.

Zaključak

Uspešnost predstavlja promenljivu dimenziju koja je determinisana delovanjem različitih faktora. Sa promenama u društvu i implikacijama koje se javljaju u školskom kontekstu, menja se odnos prema uspešnosti, drugačije se sagledavaju činioци školskog uspeha, modeli ocenjivanja, odnosno vrednovanja.

Promene u društvenom okruženju potenciraju nove obrazovne potrebe pojedinaca i nova očekivanja na koje škola, koja je i sama u procesu transformisanja, treba da pruži adekvatan odgovor. Imajući u vidu kompleksnost pojava i procesa u vaspitanju, njihovu složenost i dinamičnost, u cilju njihovog temeljnijeg proučavanja, neophodno je koristiti interdisciplinarni pristup. Sa aspekta holističkog i sistemskog pristupa škola predstavlja celovit živi sistem koji karakteriše otvorenost, dinamičnost i fleksibilnost. Kao takva ona je u stalnom procesu menjanja, pri čemu se promena u bilo kom delu sistema odražava na funkcionisanje škole u celini, tako da je područje vrednovanja konstantno podložno promenama. Transformisanjem škole u organizaciju koja uči menja se tradicionalni pristup na području vrednovanja, odnosno dolazi do promena u shvatanju uspešnosti, modelima vrednovanja i procenjivanja učenikovih postignuća.

Opšte smernice promena u procesu vrednovanja odnose se na promene u karakteru i smeru procesa vrednovanja – usmerenost ka uspešnosti. Škola kao vaspitno-obrazovna ustanova oduvek je bila usmerena ka postizanju uspeha, a

ovo pitanje se danas u skladu sa reformskim procesima sve više aktuelizuje. Sa promenama u školi usmerenost ka uspešnosti, kao izrazito pozitivna orijentacija, obuhvata vaspitno-obrazovni rad kao i realizaciju svih ostalih aktivnosti. Sa aspekta vrednovanja učenikovih postignuća uvek se polazi od onoga što učenik zna i može da uradi. Uspešno obavljena aktivnost utiče na motivaciju i nivo aspiracije učenika. Razvijanje motiva uspešnosti u školi omogućava da učenik izgradi pozitivnu sliku o sebi, da stekne sigurnost, samopouzdanje i veru u sopstvene sposobnosti. Na uspešnost učenika utiču brojni faktori, te je zbog toga u procesu vrednovanja neophodno voditi računa o njihovom delovanju i u skladu s tim sam proces adaptirati u odnosu na zahteve, potrebe i mogućnosti u aktuelnim uslovima.

Odvijaju se promene u predmetu i načinima vrednovanja u okviru kojih je prisutna tendencija prevazilaženja tradicionalnog koncepta, u kome je vrednovanje i ocenjivanje usmereno isključivo prema stečenom znanju. Nove smerice vrednovanja u većoj meri nego ranije orijentišu se ka vaspitnim efektima i napredovanju učenika u celini. U tom smislu, osim znanja vrednuje se zalaganje učenika, njihova zainteresovanost, pažljivost, radne navike, saradnja sa nastavnicima i drugim učenicima. Dobro osmišljen interni sistem vrednovanja i promovisanje socijalno poželjnog modela ponašanja učenika može značajno doprineti revitalizaciji vaspitne funkcije škole. Promene u funkcijama vrednovanja – osnovna funkcija vrednovanja u školi odnosi se na unapređivanje vaspitno-obrazovnog rada u celini. Promene u funkcijama vrednovanja usmerene su ka učenicima, odnosno ka sticanju i razvoju kompetencija za samovrednovanje. U procesu samovrednovanja utiče se na razvoj svesti učenika o sopstvenim znanjima, stečenim kompetencijama i shvata se važnost doživotnog učenja. Kompetencije za samovrednovanje stižu se uz pomoć i podršku nastavnika čiji je zadatak da usmerava učenike da kontinuirano prate sopstveni uspeh i napredovanje.

U proces vrednovanja u školi uključeni su svi učesnici vaspitno-obrazovnog rada, učenici, nastavnici i roditelji, kao i drugi zainteresovani iz neposrednog okruženja. U tom procesu njihove uloge i motivi mogu biti različiti, ali su očekivanja ista, ona su usmerena ka sticanju adekvatnih kompetencija učenika i postizanju većeg nivoa uspešnosti.

Korišćena literatura

- Busemann, A. (1972). *Zur Psychologie des Sitzenbleibens*. Berlin: Volk und Wissen
Capra, F. (1998). *Mreža života (novo znanstveno razumjevanje živih sustava)*. Zagreb: Liberata.

- Datnow, A., L. Hubbard & H. Mehan (2002). *Extending educational reform, from one school to many*. London & New York: RoutledgeFalmer.
- Đurić, Đ. (2009). Kompetencije nastavnika i kvalitet obrazovanja učenika, *Buduća škola* (899–917). Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Englemayer, O. (1956). *Schulische Lern – und Leistungsschwierigkeiten und ihre Behandlung*. Munchen: R. Piper und Co.; New York: International Progress.
- Gammage, P. (1996). What School is Really for – Revisiting Value; in A. Craft (Ed.): *Primary Education – Assessing and Planning Learning* (143–155). London and New York: Routledge.
- Havelka, N (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kinsler, K. & A.M. Gamble (2001). *Reforming Schools*. London and New York: Continuum.
- Kostović, S. (2006). Škola na putu ka Evropi znanja; u: *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*, knjiga 2 (33–43) Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Milošević, N. (2004). *Vera u sopstvene sposobnosti i školski uspeh*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Nikolić, R. (1998). *Kontinuitet uspeha učenika osnovne škole*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Senge, P. M. (2003). *Peta disciplina – principi i praksa učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Senge, P. et al. (2003). *Ples promjene*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Stoll, L. i D. Fink (2000). *Mijenjajmo naše škole: Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škole*. Zagreb: Educa.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za 21. vijek*. Banja Luka: Teacher Training Centre.
- Vilotijević, M. (2009). Promenama do efikasnije škole budućnosti; u *Buduća škola* (713–750). Beograd: Srpska akademija obrazovanja.

SOME ASPECTS OF CHANGES IN EVALUATION OF STUDENTS' SCHOOL SUCCESS

Sladana Anđelković
Geographical Faculty, University of Belgrade

Zorica Stanisavljević Petrović
Faculty of Philosophy, University of Niš

Abstract

The paper deals with changes in the evaluation of student performance in the modern school context. In the process of reform change in school, the existing goals and objectives, methods and forms of work are being changed and redefined, which implies a change in the aspect of evaluation. In the complex constellation of changes in the school context changes are necessary in relation of teachers to successful students, and orientation to contemporary models of assessment of student achievement. School represents open and flexible system, which is always subject to change, from the aspect of a systematic approach. Changes in the aspect of evaluation are based on changes in direction and character of education, and changing of functions and models of evaluation. Given that school work is based on partnership of students and teachers, it is necessary to develop students' competence and awareness of their own knowledge and active participation in the process of evaluation.

Key words: changes, success, evaluation, school.

STUDIJA TIMSS KAO MODEL VREDNOVANJA KVALITETA OBRAZOVANJA

Radovan Antonijević
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U radu se razmatraju osnovne karakteristike međunarodne studije TIMSS koja se bavi proučavanjem obrazovnih postignuća učenika osnovne škole u oblasti matematike i prirodnih nauka. Ukazuje se na činjenicu da ključnu istraživačku orijentaciju u okviru studije TIMSS čini usmerenost na sagledavanje složene zavisnosti između nivoa i kvaliteta postignuća učenika konteksta nastave i učenja u kojima ta postignuća nastaju. Kontekstualni model studije obuhvata kontekste škole, kurikulum, nastavnika i njihovog obrazovanja, karakteristike aktivnosti u procesu nastave i karakteristike učenika. Studija TIMSS doprinosi sagledavanju kvaliteta obrazovanja u Srbiji na osnovnoškolskom nivou, što se odnosi na različite aspekte kvaliteta obrazovanja, a pre svega na dimenzije efektivnosti i efikasnosti u sistemu obrazovanja i vaspitanja. U radu se ukazuje i na pojedine nedostatke i slabosti u metodološkoj koncepciji studije, koji impliciraju i pojavu određenih nedostataka u mogućnostima analize i interpretacije dobijenih rezultata u studiji. Celovito sagledavanje doprinosi vrednovanju kvaliteta obrazovanja, uporedo sa razmatranjem slabosti studije, omogućava da se na objektivna način sagleda uloga ove studije u vrednovanju kvaliteta obrazovanja u Srbiji. Na osnovu toga, može se pristupiti suštinskom unapređivanju pojedinih karakteristika procesa obrazovanja, sa stanovišta potrebe da se unapredi kvalitet obrazovanja u celini.

Ključne reči: studija TIMSS, vrednovanje kvaliteta obrazovanja, kontekst postignuća učenika, činioci postignuća učenika.

Međunarodna studija TIMSS¹ predstavlja istraživanje nivoa obrazovnih postignuća učenika četvrtog i osmog razreda osnovne škole u oblasti matematike i prirodnih nauka, kao i zavisnosti postignuća učenika od složenog konteksta uslova u kojima se postignuća učenika ostvaruju. Ključna intencija TIMSS studije sastoji se u tome što omogućava dublje i obuhvatnije sagledavanje složenog odnosa između obrazovnih postignuća učenika i različitih konteksta u kojima postignuća nastaju, kao što su kontekst nastavnog programa i procesa nastave, kontekst koji čine školski i porodični uslovi, kao i kontekst koji se odnosi na stavove učenika

¹ Međunarodna studija obrazovnih postignuća učenika osnovne škole TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) predstavlja jednu od međunarodnih studija koju realizuje organizacija IEA iz Amsterdama (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Pored ove studije IEA realizuje i sledeće studije: PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), ICILS (International Computer and Information Literacy Study), ICCS (International Civic and Citizenship Education Study), TEDS-M (Teacher Education and Development Study in Mathematics) i druge.

prema školi, nastavi, učenju, određenim oblastima nastave i slično. Za dublje i potpunije razumevanje rezultata učeničkog postignuća od velikog značaja je proučavanje i dublje razumevanje konteksta u kojem učenici uče, odnosno različitih uslova koji predstavljaju sastavni deo tih konteksta u školi i porodici. Kontekst u kojem se ostvaruju postignuća učenika u određenoj oblasti nastave i učenja, koji se odnosi na uslove u kojima se nastava i učenje realizuju, ima konture složene strukture. U toj strukturi svoj uticaj na postignuće učenika ostvaruju po značaju i načinu delovanja različiti uslovi, koji na različite načine i u različitoj meri određuju nivo i kvalitet postignuća učenika. Prisutno je i međusobno prožimanje i zajedničko delovanje više različitih uslova, kao činilaca postignuća učenika.

Studija TIMSS pruža i niz različitih mogućnosti komparacije karakteristika obrazovanja u oblasti matematike i prirodnih nauka, na osnovu širokog spektra prikupljenih podataka u različitim oblastima, uključujući i rezultate testiranja znanja učenika. Postoji niz različitih mogućnosti poređenja, počev od izbora zemalja sa kojima se vrši poređenje, kao i u pogledu sadržaja poređenja. Na primer, sastavni deo sekundarne analize koja se realizuje u Engleskoj predstavlja poređenje sa krugom zemalja koje su po ekonomskoj razvijenosti bliske Engleskoj i taj izbor komparativne grupe obuhvata Englesku, Australiju, Hong Kong, Mađarsku, Novi Zeland, Japan, Singapur, SAD, Belgiju (flamansku), Italiju, Holandiju i Škotsku (Rudock *et al.*, 2004). U studiji Lemba i Falartona (Lamb & Fullarton, 2002) predmet sekundarne analize je i komparacija rezultata učeničkih postignuća u oblasti matematike u SAD i Australiji.

Karakteristika studije TIMSS predstavlja i mogućnost praćenja trendova postignuća učenika, što se odnosi na praćenje promena u postignuću populacije učenika određene zemlje koja je bila učesnik u više ciklusa istraživanja. Na taj način, pruža se mogućnost praćenja efekata različitih reformi koje se realizuju u okviru sistema obrazovanja i vaspitanja. Epistemološka i metodološka verifikacija konstituisanog modela studije realizovana je kroz cikluse istraživanja, počev od 1995. godine, preko 1999, 2003. i 2007. godine, što je praćeno radom na neprestanom unapređivanju kvaliteta i ostvarenjem visoke standardizacije svih mernih instrumenata (testa znanja i upitnika za učenike, nastavnike matematike i prirodnih nauka, i direktore škola), primenjeno je i praćenje i proučavanje osnovnih karakteristika trendova postignuća, uzimajući u obzir sve relevantne činjenice o uslovima u kojima se postignuća ostvaruju u svakoj zemlji učesnici ili između različitih zemalja. Praćenje trendova omogućava da se sagleda složeni odnos između učinjenih relevantnih promena u sistemu obrazovanja i vaspitanja, i efekata tih promena koje se javljaju kao njihova posledica.

Oblasti proučavanja i uzorak u studiji TIMSS

Sastavni deo koncepcije studije TIMSS u epistemološkom i metodološkom smislu predstavlja preciznu razradu strukture, definisanje, objašnjenje i pojmovno razgraničenje *kognitivnih domena* i *domena sadržaja* u oblasti matematike i prirodnih nauka. U davanju odgovora na pitanja u vezi sa nivoom i kvalitetom postignuća učenika koja se ispituju u okviru ovog istraživanja polazi se od koncepcije i organizacije kognitivnih domena i domena sadržaja, kao i dimenzija u okviru ovih domena, koji čine osnovnu strukturu ispitivanja postignuća učenika četvrtog i osmog razreda i koji predstavljaju temelj koncepcije studije TIMSS. Kao *kognitivni domeni* za matematiku i prirodne nauke u okviru ciklusa TIMSS 2007 određeni su (1) *znanje*, (2) *primena znanja* i (3) *rezonovanje* (Mullis *et al.*, 2005). U okviru ciklusa TIMSS 2007, za razliku od prethodnih ciklusa studije, oblast matematike i prirodnih nauka strukturirani sa istim kognitivnim domenima. Jedan od razloga za to predstavlja nastojanje da se ujednače oblasti i standardi ocenjivanja postignuća u oblasti matematike i prirodnih nauka i time omogućće različite vrste poređenja nivoa i kvaliteta postignuća učenika između različitih domena sadržaja.

Domene sadržaja u okviru studije TIMSS čine oblasti matematike i prirodnih nauka. Kao *domeni sadržaja* u oblasti matematike za 8. razred definisani su (1) *broj*, (2) *algebra*, (3) *geometrija* i (4) *podaci i verovatnoća* (Mullis *et al.*, 2005). U oblasti prirodnih nauka zastupljeno je ispitivanje postignuća u oblasti biologije, hemije, fizike i geografije, a kao *domeni sadržaja* za 8. razred određeni su sami nastavni predmeti, i to (1) *nauka o životu* (biologija), (2) *hemija*, (3) *fizika* i (4) *nauka o zemlji* (geografija). U skladu sa koncepcijom kurikuluma u okviru studije TIMSS, domeni sadržaja predstavljaju *predviđeni kurikulum* (nastavni program) i *primenjeni kurikulum* (proces nastave). S druge strane, kognitivni domeni predstavljaju oblast dostignutih kognitivnih sposobnosti, veština i znanja koji se ostvaruju kao rezultat predviđenog i primenjenog kurikuluma, dakle izražavaju *dostignuti kurikulum* (koncepcija kurikuluma u studiji TIMSS biće detaljnije razmotrena u narednom delu teksta).

U oblasti matematike, kao i u oblasti prirodnih nauka, kognitivni domeni organizovani su i definisani u poretku koji podrazumeva *porast nivoa kompleksnosti svakog sledećeg u nizu definisanog domena* (Antonijević, 2005; 2007). Kad je u pitanju ciklus studije iz 2003. godine, porast kompleksnosti domena kreće se od znanja činjenica, kao početnog nivoa, preko razumevanja pojmova, pa do analize i rezonovanja, kao najkompleksnijeg domena u okviru prirodnih nauka. Ako su kod učenika razvijene kognitivne sposobnosti i veštine karakteristične za jedan od

dva kompleksnija kognitivna domena, podrazumeva da su razvijene i sposobnosti karakteristične za niži po kompleksnosti kognitivni domen. Na sličan način organizovane su i dimenzije u okviru kognitivnih domena, koje predstavljaju određene kognitivne sposobnosti i veštine karakteristične za pripadajući domen. Na primer, u okviru matematičkog kognitivnog domena imenovanog kao korišćenje pojmova, sposobnosti *formulisanje* i *uočavanje razlika* definišu se na taj način da su one po svojoj strukturi kompleksnije u odnosu na sposobnosti *klasifikovanja* i *predstavljanja*, koje im u razvojnom smislu prethode. Uočljivo je da su kognitivni domeni i dimenzije u okviru njih organizovani u *vertikalno-kumulativnom poretku*. Za razliku od kognitivnih domena, domeni sadržaja matematike i prirodnih nauka organizovani su u *horizontalno-linearom poretku*, koji podrazumeva ravnomeran obuhvat svih predviđenih sadržaja (oblasti i podtema), koji čine osnovu ispitivanja nivoa postignuća učenika u oblasti matematike i prirodnih nauka.

U studiji TIMSS temeljno su razrađeni koncepti populacije i uzorka studije, na međunarodnom i na nacionalnom planu². Na primer, u okviru ciklusa TIMSS 2003 definisani su sledeći pojmovi u vezi sa populacijom, i to: *međunarodna ciljna populacija* (international desired target population), *nacionalna ciljna populacija* (national desired target population), *nacionalno definisana ciljna populacija* (national defined target population) i *efektivna ciljna populacija* (effective target population) (Martin, Mullis & Chrostowski, 2004). Kada je u pitanju međunarodna ciljna populacija, podrazumeva se ispitivanje postignuća u okviru dve ciljane populacije: *populacija 1*, koju sačinjavaju svi učenici upisani u viši od dva susedna razreda koji poseduje najveći broj devetogodišnjaka u vreme testiranja i ovaj uzrast učenika predstavlja u većini zemalja učenike četvrtog razreda osnovne škole; *populacija 2*, koju sačinjavaju svi učenici upisani u viši od dva susedna razreda koji poseduje najveći broj trinaestogodišnjaka u vreme testiranja i ovaj uzrast učenika predstavlja u većini zemalja učenike osmog razreda osnovne škole.

Kao i u slučaju drugih međunarodnih studija obrazovnih postignuća učenika, i kod studije TIMSS postoji orijentacija na vrednovanje nivoa i kvaliteta postignuća učenika primenom metodologije uzorka. I na međunarodnom planu, koji se odnosi na celinu uzorka svih zemalja učesnica u realizaciji studije, kao i na nacionalnom planu, koji se odnosi na uzorak neke zemlje učesnice, vrednovanje postignuća učenika vrši se na velikom uzorku (large scale sample), što podrazumeva uključenost u izabrani uzorak velikog broja pripadnika osnovne populacije. Međutim, kriterijum velikog broja čini samo jedan od značajnih karakteristika uzorka studije TIMSS. Složene metodološke procedure konstituisanja uzoraka ze-

² Sve aktivnosti u vezi sa konstituisanjem uzorka studije TIMSS za sve zemlje učesnice u realizaciji studije obavlja Kanadska statistička agencija (Statistics Canada).

malja učesnica eliminišu mogućnost da uzorak ne bude dovoljno reprezentativan, u bilo kom svom segmentu.

Uopšte, postoje tri sektora uzorka istraživanja u studiji TIMSS, tako da uzorak čine učenici (4. i 8. razreda), nastavnici matematike i prirodnih nauka i direktori škola. Sva tri sektora uzorka konstituišu se na osnovu izbora jedinstvenog uzorka osnovnih škola, koji se, takođe, konstituiše u skladu sa svim metodološkim pravilima, i ova tri sektora uzorka studije nastaju iz tog jedinstvenog uzorka osnovnih škola.

Uzorak studije TIMSS 2007 u Srbiji čini 34 osnovnih škola u probnom istraživanju (field study) i 150 osnovnih škola u glavnom istraživanju (main study), koje su stratifikovane po kriterijumu regiona (Beograd, Centralna Srbija i Vojvodina) (Antonijević, 2007), kao i po kriterijumu tipa naselja (grad i selo). Na osnovu toga, konstituiše se 6 poduzoraka u studiji, kao što su „Beograd-grad“, „Beograd-selo“, „Centralna Srbija-grad“ i ostali. Druge zemlje učesnice u realizaciji studije biraju ovaj model stratifikacije uzorka ili biraju neki drugi model, u skladu sa specifičnostima sistema obrazovanja i vaspitanja. To je, na primer, izraženo u slučajevima kada za celu teritoriju neke zemlje učesnice ne postoji nacionalno propisan nastavni plan i program. Uzorak probnog istraživanja TIMSS 2007 u Srbiji predstavljalo je oko 1.500 učenika osmog razreda osnovne škole (učenici četvrtog razreda iz Srbije nisu bili uključeni u studiju). Uzorkom je obuhvaćeno 34 direktora škola, oko 45 nastavnika matematike, 40 nastavnika biologije, 40 nastavnika fizike, 40 nastavnika hemije i 40 nastavnika geografije. Uzorak glavnog istraživanja sačinjavalo je oko 4.045 učenika osmog razreda osnovne škole. Uzorkom je obuhvaćeno ukupno 150 direktora škola i 860 nastavnika, i to približno 180 nastavnika matematike, 170 nastavnika biologije, 170 nastavnika fizike, 170 nastavnika hemije i 170 nastavnika geografije.

Kontekstualni model studije TIMSS

U okviru studije TIMSS razmatraju se sledeći opšti konteksti postignuća učenika (Mullis *et al.*, 2005): (1) *kurikulum*, (2) *škole*, (3) *nastavnici i njihovo obrazovanje*, (4) *karakteristike aktivnosti u učionici* i (5) *učenici*.

Kurikulum. Konceptija konteksta u TIMSS 2003 studiji tretira razvoj kurikuluma kao proces koji uključuje društvene potrebe, u odnosu na koje sistem obrazovanja i vaspitanja predstavlja servis, potrebe i aspiracije učenika, prirodu i funkciju učenja i formulisanje stavova o značaju učenja (Martin, Mullis & Chrostowski, 2004). Na osnovu prethodno realizovanih studija od strane IEA, ustanovljena je neophodnost prikupljanja adekvatnih informacija koje se odnose na pet

širih aspekata kurikuluma: formulisanje kurikuluma, definisanje plana i sadržaja kurikuluma, organizovanje kurikuluma, nadzor i vrednovanje primenjenog kurikuluma i obezbeđivanje materijalne podrške kurikulumu. Upitnike o kurikulumu ispunjavaju nacionalni koordinatori istraživanja. Pripremljene su četiri verzije ovih upitnika i one su bile posvećene utvrđivanju osnovnih karakteristika kurikuluma za matematiku i prirodne nauke, u četvrtom i osmom razredu.

U okviru studije TIMSS, kurikulum se definiše najopštije kao glavna organizaciona koncepcija obezbeđivanja obrazovno-vaspitnih mogućnosti učenicima i činilaca koji utiču na načine korišćenja tih mogućnosti od strane učenika (Mullis *et al.*, 2003). Koncepcija TIMSS kurikuluma podrazumeva razlikovanje tri aspekta, ili tri nivoa kurikuluma: *predviđeni kurikulum* (intended curriculum), *primenjeni kurikulum* (implemented curriculum) i *postignuti kurikulum* (attained curriculum). U ovakvoj podeli kurikuluma može se govoriti zapravo o jednom kurikulumu sa specifičnim svojstvima na tri različita nivoa, koncipiranom na principu vertikalnog stratifikovanja.

Predviđeni kurikulum odnosi se na ciljeve, zadatke, nastavne sadržaje, nastavne metode i organizaciju nastave koje društvo propisuje i predviđa njihovo ostvarenje u okviru zakonom predviđenih institucionalnih formi obrazovanja i vaspitanja. Ovaj nivo kurikuluma odraz je društvenog i pedagoškog konteksta. U okviru njega propisani su od strane društva i ciljevi nastave i učenja sadržaja matematike i prirodnih nauka.

Primenjeni kurikulum predstavlja realno postojeće stanje u realizaciji predviđenog kurikuluma iz kojeg neposredno proizlazi, odnosno predstavlja praktični model njegove realizacije koji se konstituiše u skladu sa određenim specifičnostima samog procesa realizacije. Ako predviđeni kurikulum u izvesnom smislu predstavlja „propisano“, „zadato“ i unapred konstituisano, primenjeni kurikulum u istom smislu odražava nivo realizacije. Ovaj nivo kurikuluma obuhvata sadržaje koji se stvarno predaju i uče, karakteristike nastavnika, oblike organizacije rada u samoj učionici, izabrane metode rada, specifičnosti koje se odnose na same škole i tako dalje.

Postignuti kurikulum predstavlja ishod realizacije, odnosno proizlazi iz primenjenog kurikuluma. U TIMSS studijama on se odnosi na postignuća učenika iz oblasti matematike i prirodnih nauka, kao i na formirane stavove i mišljenja učenika o ispitivanim sadržajima, metodama i sredstvima učenja i slično. Podrazumeva se da osnovu ostvarenja određenog nivoa postignuća učenika i stavova koji se kod njih formiraju, kao deo širih i kompleksnijih procesa formiranja njihovih ličnosti, čine prethodna dva aspekta kurikuluma. Predviđeni kurikulum, u tom smislu, čini širi i manje neposredan kontekst ostvarenja postignuća učenika, dok

je primenjeni kurikulum više neposredan kontekst ostvarenja postignuća. Deo tih postignuća i formiranih stavova učenika predstavlja predmet istraživanja TIMSS studija.

Između tri aspekta kurikulumu uspostavljaju se složene veze i odnosi. Jedan od ključnih elemenata povezanosti između predviđenog i primenjenog kurikulumu ogleda se u kvalitetu konkretizacije ciljeva i zadataka koji su određeni kao deo predviđenog kurikulumu. Ciljevi i zadaci obrazovanja i vaspitanja na bilo kom uzrastu neophodno je da prate razvojne potrebe individua koje se nalaze u intenzivnom procesu razvoja. Oni daju neophodno usmeravanje u onom delu procesa individualnog razvoja koji se odvija na osnovu osmišljenog sistema uticaja na razvoj, koji se zbiva u procesu vaspitanja i obrazovanja. Osnovu realizacije tog procesa čine izabrani sadržaji obrazovanja, odnosno sadržaji nastave (nastavno gradivo). Uspešna konkretizacija postavljenih ciljeva i zadataka obrazovanja i vaspitanja u bilo kojoj oblasti podrazumeva dostizanje tačke u kojoj su izabrani sadržaji obrazovanja kvalitetno sredstvo ostvarenja postavljenih ciljeva i zadataka (Antonijević, 2006).

Na ovaj način koncipiran model kurikulumu nastoji da opravda postavljeni cilj međunarodne komparativne studije: da utvrdi znanja učenika završnih razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih nauka zavisno od faktora u vezi sa kulturom, ciljevima obrazovanja, nastavnim planovima i programima, nastavnim praksom i institucionalnom organizacijom školstva, za koje se smatra da najviše doprinose visokom postignuću u ovim nastavnim oblastima (Milanović-Nahod, 2005).

U okviru studije TIMSS poklanja se adekvatna pažnja različitim karakteristikama kurikulumu, koje određuju ukupni *kvalitet nastavnog programa i nastavnog procesa*, od čega neposredno ili posredno zavise nivo i kvalitet postignuća učenika, odnosno postignuti kurikulum.

Škole. U TIMSS kontekstualnom modelu škola je institucija kroz koju se ostvaruju ciljevi kurikulumu (Martin, Mullis & Chrostowski, 2004). U upitnicima se naglasak stavlja na skup pokazatelja kvaliteta koji karakterišu škole kao dobro organizovane i dobro vođene integrisane sisteme koji predstavljaju dobru potporu za nastavu i učenje. Ovo se, pre svega, odnosi na organizaciju škole, školske ciljeve, ulogu direktora škole, resurse koji predstavljaju potporu učenju matematike i prirodnih nauka, na saradnju sa roditeljima učenika i na nivo discipline u školi. U ovoj oblasti informacije su prikupljane iz upitnika za direktore škola i upitnika za nastavnike matematike i prirodnih nauka, za koje su postojale posebne verzije za četvrti i osmi razred, kako za direktore škola, tako i za nastavnike.

Nastavnici i njihovo obrazovanje. Nastavnici se smatraju primarnim činiocima implementacije kurikuluma. Nezavisno od toga koliko je konkretizovan sadržaj kurikuluma, ili koliko je jasan sadržaj udžbenika, smatra se da aktivnosti nastavnika u učionici u najvećoj meri utiču na učenje učenika, kao i da je, takođe, od velikog značaja *šta nastavnik zna i šta je u mogućnosti da uradi*. U ovoj oblasti, studija TIMSS stavlja naglasak na skup pokazatelja koji se odnose na kvalifikovanost nastavnika za rad u učionici, što uključuje akademsko obrazovanje i diplomu, karakteristike profesionalne selekcije budućih nastavnika, strukturu nastavnikovih radnih obaveza, saradnju između nastavnika, iskustvo nastavnika, stilove predavanja i profesionalni razvoj. Ovi pokazatelji su temeljno prikazani u TIMSS enciklopediji (Antonijević, 2008). Informacije u ovim posebnim segmentima prikupljaju se upitnicima za nastavnike, i to jedinstvenim upitnikom za nastavnike koji predaju u četvrtom razredu i posebnim upitnicima za nastavnike matematike i prirodnih nauka koji predaju u osmom razredu.

Karakteristike aktivnosti u učionici. U TIMSS kontekstualnom modelu polazi se od činjenice da škola obezbeđuje opšti kontekst učenja, a da se konkretizacija tog konteksta zbiva kroz organizaciju različitih aktivnosti u učionici, pod rukovodstvom nastavnika koji u tome ima ključnu ulogu. Određeni aspekti primenjenog kurikuluma uključuju nastavne teme u okviru kurikuluma, korišćene pedagoške pristupe, dostupna sredstva i opremu, uslove pod kojima se odvija učenje, uključujući veličinu i sastav razreda i obim vremena koji se posvećuje nastavi matematike i prirodnih nauka (Antonijević, 2007). U tom smislu, kontekstualni okvir TIMSS 2003 studije stavlja naglasak na sledeće oblasti: nastavne teme koje se podučavaju, raspored vremena posvećen određenim oblastima nastave, domaći zadaci, ocenjivanje, klima u učionici, korišćenje informatičke tehnologije, upotreba digitrona, naglasak na naučnom istraživanju i veličina razreda. Informacije iz ovih oblasti prikupljaju se iz svih upitnika, ali u najvećoj meri iz upitnika za nastavnike.

Učenici. Pri teorijskom zasnivanju značaja odnosa između nivoa postignuća učenika u oblasti matematike i prirodnih nauka i kontekstualnih uslova, pošlo se od činjenice da učenici dolaze iz različitih porodičnih sredina, sa različitim iskustvima i stavovima prema nastavi i učenju matematike i prirodnih nauka, na osnovu čega se javljaju i razlike u njihovim postignućima. U ovoj oblasti stavlja se naglasak na prikupljanju informacija o ueničkim porodičnim uslovima i resursima za učenje u porodici, kao i o njihovim prethodnim iskustvima i stavovima prema nastavi i učenju, posebno za oblast matematike i za oblast prirodnih nauka.

Ispitivanjem osnovnih karakteristika navedenih kontekstualnih oblasti postignuća učenika može se uočiti način na koji se sagledava *kvalitet konteksta*

postignuća učenika. U tom pogledu, pojedinačno se može govoriti o nastojanjima da se utvrde kvalitet kurikuluma, kvalitet ljudskog kapitala nastavnika, kvalitet njihovog obrazovanja i stručnog usavršavanja, kvalitet realizacije procesa nastave (kroz kvalitet aktivnosti učenika i nastavnika u tom procesu), kao i kvalitet koji se odnosi na osnovna svojstva učenika (posebno kroz kvalitet stavova prema nastavi i učenju matematike i prirodnih nauka). Nivo i kvalitet postignuća učenika u oblasti matematike i prirodnih nauka na završetku osnovne škole, u studiji TIMSS utvrđuje se kroz pružanje mogućnosti da se nivo i kvalitet postignuća učenika ne sagledava sam po sebi, već kroz utvrđivanje složenih uzročno-posledičnih veza postignuća sa kontekstualnim uslovima u kojima se ostvaruju.

Studija TIMSS koncipirana je kao model prikupljanja širokog spektra podataka o različitim činiocima koji su od značaja za postignuća učenika u oblasti matematike i prirodnih nauka. Pri tom, konstituisani model prikupljanja podataka zasnovan je na potrebi da kriterijum za izbor varijabli bude mogućnost „merenja“ svih izabranih varijabli u svim zemljama učesnicama, ujednačenom metodologijom prikupljanja i obrade podataka. To je neophodno da bi se mogli primeniti različiti postupci komparacije između zemalja učesnica, što bi predstavljalo problem ukoliko bi postojala neujednačenost u tom pogledu. Osnovna uloga upitnika o kontekstualnim uslovima (background questionnaires) sastoji se u prikupljanju obilja informacija neophodnih za dublje i potpunije razumevanje rezultata postignuća učenika u oblasti matematike i prirodnih nauka.

U okviru studije TIMSS razrađeni su koncepti *primarne analize podataka* i *sekundarne analize podataka* (Beaton & Robitaille, 2002; Kyriakides, 2006).

Primarna analiza podataka prikupljenih u okviru studije TIMSS vrši se od strane samog organizatora istraživanja, odnosno od strane IEA cetra za obradu podataka i istraživanje, sa sedištem u Hamburgu, u Nemačkoj. U okviru primarne analize podataka izvode se opšti pokazatelji za sve oblasti istraživanja, uz uporedni prikaz stanja na nivou i između zemalja učesnica u studiji, što biva publikovano i potpuno slobodno dostupno svim zainteresovanim istraživačima³.

Sekundarna analiza podataka prikupljenih u okviru studije TIMSS vrši se na nivou zemalja učesnica u realizaciji studije, s tim što postoje i različite mogućnosti uporednih analiza na nivou nekoliko zemalja učesnica, kao i na nivou celine uzorka svih zemalja učesnica. Većina autora koja se bavi različitim aspektima sekundarne analize podataka smatra da ključni deo sekundarne analize predstavlja utvrđivanje odnosa između primarnih (nezavisnih) varijabli i sekundarnih (zavi-

³ Dostupni su on-line međunarodni izveštaji i sve baze podataka koje se mogu analizirati uz pomoć SPSS programskog paketa za statističku obradu podataka i programa IDB Analyser, za koji je potrebna posebna obuka u Centru za obradu podataka i istraživanje (Data Processing and Research Center), u Hamburgu.

snih) varijabli u studiji. Kako to u praksi realizacije sekundarne analize funkcionije, možemo ilustrovati na sledećem primeru sekundarne analize iz ciklusa studije 2007 (navedeno prema Antonijević, 2011).

Jedna od nezavisnih varijabli u studiji TIMSS odnosi se na prisustvo u nastavi matematike aktivnosti rešavanja problemskih zadataka sa nepoznatim postupcima rešavanja. Ova vrsta podataka prikuplja se upitnikom za učenike i može se označiti kao *primarni podatak*, koji se strukturira kroz četiri kategorije zastupljenosti aktivnosti, posebno u nastavi matematike i prirodnih nauka („na svakom ili skoro svakom času“, „približno na polovini časova“, „na nekim časovima“ i „nikad“). Ova kategorija problemskih zadataka u proseku je zahtevnija za rešavanje, u odnosu na zadatke koji se rešavaju poznatim postupcima rešavanja. Da bi se rešio neki problemski zadatak za koji nije unapred poznat način rešavanja zadatka, često je prethodno potrebno otkriti ispravan put rešavanja (metod, način, postupak), da se proces dolaska do rešenja ne bi sveo na postupak rešavanja putem pokušaja i pogrešaka.

Tabela 1: Rešavanje problemskih zadataka u nastavi matematike sa nepoznatim postupcima rešavanja: uzorak Srbije i Slovenije

Rešavanje problemskih zadataka sa nepoznatim postupcima rešavanja	TIMSS scale score	N	Std. Deviation
„na svakom ili skoro svakom času“	504	2116	84.11
„približno na polovini časova“	509	2084	75.50
„na nekim časovima“	496	2516	75.17
„nikad“	477	1157	73.21
Ukupno:	499	7873	78.18

Na ovom primeru može se uočiti model utvrđivanja zavisnosti između postignuća učenika u oblasti matematike i jedne kontekstualne varijable, koja se odnosi na rešavanje problemskih zadataka u nastavi matematike. U slučaju ove varijable i njene povezanosti sa postignućem učenika, najviši nivo postignuća javlja se kod grupe učenika koja je izabrala kategoriju odgovora „približno na polovini časova“. Uočljivo je da je nivo standardne devijacije najviši za grupu učenika koja se opredelila za kategoriju odgovora „na svakom ili skoro svakom času“, što ukazuje na najveću raspršenost postignuća učenika koji su se opredelili za ovu kategoriju odgovora. Kod ovih i drugih varijabli u studiji, pored statističkih mera TIMSS skalnog skora, frekvencije izbora kategorije i standardne devijacije, moguće je izvesti niz drugih statističkih mera, koje upotpunjuju sliku kvaliteta zavisnosti između varijabli u studiji.

Vrednovanje kvaliteta obrazovanja u studiji TIMSS

Osnovna pitanja koja se nameću pri sagledavanju uloge jedne međunarodne studije obrazovnih postignuća učenika u pogledu vrednovanja kvaliteta obrazovanja, odnose se na mogućnost da se utvrđivanjem nivoa i kvaliteta postignuća učenika u određenim oblastima doprinosi vrednovanju kvaliteta obrazovanja u celini, ili bar u onim oblastima koje su predmet istraživanja postignuća učenika. Jedno od pitanja odnosi se na vrednost istraživanja postignuća učenika za sagledavanje kvaliteta obrazovanja, odnosno u kojoj meri su postignuća učenika mogu uzeti kao adekvatan i validan pokazatelj kvaliteta obrazovanja.

Nesumnjivo je da su obrazovna postignuća učenika odraz osnovnih karakteristika procesa obrazovanja i da postoji neposredna ili posredna zavisnost između njih. Na primer, školski uspeh učenika u oblasti matematike zavisi od sadržaja nastave matematike, načina realizacije nastave i učenja matematike, od stavova učenika prema značaju matematike i slično (Schreiber, 2002). Predmet studije TIMSS jeste upravo sagledavanje ove složene zavisnosti, kroz ispitivanje posebnih uslova u kojima se matematička postignuća ostvaruju i utvrđivanje zavisnosti postignuća od tih uslova.

Pored ukazivanja na vrednost rezultata koji se dobijaju realizacijom studije TIMSS, neophodno je uporedo ukazati i na određene manjkavosti modela istraživanja i rezultata studije TIMSS, u pogledu sagledavanja kvaliteta obrazovanja.

Na primer, jedan od metodoloških problema koji se javlja pri kontekstualnom proučavanju postignuća učenika odnosi se na nemogućnost jasnog razdvajanja uticaja koji dolaze od različitih činilaca koji determinišu postignuće učenika (Bos, 2002; Antonijević, 2007). Metodološki problem odnosi se na nepostojanje modela istraživanja koji bi na adekvatne načine omogućio efikasno razgraničavanje delovanja različitih činilaca procesa obrazovanja, uz mogućnost postizanja određenog nivoa „preciznog merenja“ intenziteta uticaja na postignuće koji dolazi od nekog činioca postignuća. Dakle, tu se javlja više specifičnih problema: (1) kako izvesti precizno razgraničavanje delovanja (što bi, eventualno, bilo ostvarivo kroz različite modele eksperimentalnih istraživanja), (2) kako „izmeriti“ nivo i odrediti meru kvaliteta delovanja, (3) kako „izmeriti“ zajedničko delovanje dva ili više činilaca postignuća, i drugi specifični problemi. Ove dileme prisutne su i u sagledavanju uloge i značaja dve velike studije, TIMSS i PISA, i pored činjenice da te studije predstavljaju visoko razvijene modele istraživanja na velikom uzorku (large scale study), koji su konstituisani u skladu sa najvišim dostignućima u oblasti metodologije pedagoškog istraživanja i u oblasti primene statistike u pedagoškim istraživanjima. U tom smislu, od značaja je aktivno raditi na konstituisanju

modela istraživanja koji, ako ne mogu u potpunosti eliminisati ovaj metodološki problem, mogu u određenoj meri prevazići obim njegovog ispoljavanja.

Takođe, jedna od specifičnosti koje se javljaju u okviru studije TIMSS odnosi se na prisustvo u više slučajeva pojave „predvidivosti rezultata“. Međutim, mora se naglasiti da se ova pojava ne može poistovetiti sa postojanjem nivoa prediktivnosti varijabli u istraživanju. U čemu se sastoji predvidivost rezultata? U pojedinim slučajevima može se, i bez realizacije istraživanja, predvideti kakav može biti nivo postignuća učenika, na osnovu činjenice da je to postignuće ostvareno delovanjem određenog činioca postignuća. S tim u vezi, nameće se i pitanje da li svaka hipoteza nužno treba da bude predmet provere u studiji velikog uzorka, već je za proveru ispravnosti postavljene hipoteze dovoljan i uzorak značajno manjeg obima.

Jedan od specifičnih metodoloških nedostataka koji se, takođe, javlja u studiji TIMSS jeste takozvana „uskraćenost informacija“ (lack of information), koja se odnosi na podatke koji se prikupljaju testovima i upitnicima (Adolfsson & Henricsson, 1999). Zbog toga, kao posledica mogu da se pojave određena ograničenja u pogledu realizacije dubljih i obuhvatnijih analiza, zaključaka i pedagoških implikacija. „Uskraćenost informacija“ prisutna je u pojedinim slučajevima, a razlog za ovu vrstu nedostatka u upitnicima može se pronaći u opštoj orijentaciji autora ajtema u upitniku da sastave upitnike pomoću kojih će prikupiti širok obim informacija, bez orijentacije na potrebu za dubljim i obuhvatnijim prikupljanjem podataka u pojedinim oblastima.

Postoje različiti primeri u studiji TIMSS koji ukazuju na činjenicu da su određene pojave ispitivane ajtemima orijentisanim na prikupljanje opštih informacija o nečemu, bez orijentacije da se prikupe i neke specifične informacije, koje bi u toku sekundarne analize omogućile dublje i obuhvatnije proučavanje karakteristika nekog činioca koji determiniše postignuća učenika. Na primer, u upitniku za učenike prikupljaju se podaci o nivou obrazovanja majke i oca, tako da se ti podaci u okviru sekundarne analize koriste da bi se ispitala povezanost između ovih varijabli i postignuća učenika iz matematike i prirodnih nauka. Varijable nivoa obrazovanja roditelja, na osnovu izvedenih statističkih postupaka kojima se utvrđuje nivo i kvalitet povezanosti ovih varijabli sa postignućima učenika, pripadaju redu varijabli sa visokim nivoom prediktivnosti (predvidivosti) postignuća učenika. Međutim, u okviru studije TIMSS nisu konstituisane varijable kojima se mogu ispitivati specifičniji odnosi, kao što su oni koji postoje između oblasti obrazovanja roditelja i oblasti u kojima se ostvaruju postignuća učenika. Shodno tome, može se pretpostaviti da roditelji koji poseduju visok nivo prirodno-matematičkog obrazovanja, u značajnoj meri utiču na nivo postignuća svoje dece

upravo u ovim oblastima, dok se, takođe, može pretpostaviti da bi taj uticaj bio niži na postignuća učenika u drugim oblastima. Bilo bi zanimljivo ispitati prirodu i osnovne karakteristike i ovakvih specifičnih odnosa.

Ako se uoče i na pravilan način sagledaju sve dileme, problemi i manjkavosti studije TIMSS, dolazimo do mogućnosti objektivnog sagledavanja svega onoga što čini doprinos ove studije vrednovanju kvaliteta obrazovanja, kako na međunarodnom planu, tako i na nivou analize kvaliteta obrazovanja u zemljama koje učestvuju u realizaciji ove studije. Samim tim, dolazimo i do doprinosa ove studije sagledavanju kvaliteta obrazovanja u našoj zemlji.

Ključne elemente doprinosa studije TIMSS vrednovanju kvaliteta obrazovanja u Srbiji možemo pronaći u sledećem:

1. Obuhvatno i sistematično prikupljanje podataka o osnovnim karakteristikama sistema obrazovanja i vaspitanja na osnovnoškolskom nivou.
2. Celovito ispitivanje i utvrđivanje osnovnih karakteristika nastave i učenja matematike i prirodnih nauka u osnovnoj školi, kao ključnog konteksta u kojem se ostvaruju postignuća učenika.
3. Ispitivanje nivoa i kvaliteta postignuća učenika koje omogućava utvrđivanje nivoa efektivnosti i efikasnosti u sistemu obrazovanja i vaspitanja u celini, kao značajnim dimenzijama kvaliteta obrazovanja.
4. Sagledavanje postignuća učenika u oblasti matematike i prirodnih nauka u odnosu na uslove u kojima se ostvaruju, a koji pripadaju različitim kontekstima nastave i učenja matematike.
5. Omogućavanje praćenja trendova postignuća učenika, u odnosu na učinjene promene u sistemu obrazovanja i obrazovanja između dva ciklusa studije.
6. Omogućavanje upoređivanja karakteristika postignuća učenika u Srbiji sa učenicima iz drugih zemalja učesnica u realizaciji studije.

Doprinos studije TIMSS ogleda se i u značajnom unapređivanju metodologije istraživanja na velikom uzorku, kroz realizaciju studije na reprezentativnom uzorku osnovnih škola, učenika, nastavnika i direktora škola. U studiji TIMSS kvalitetno su osmišljeni, razrađeni i proveravani svi ključni kriterijumi prikupljanja podataka, na osnovu čega je omogućeno dobijanje relevantnih i upotrebljivih podataka za praćenje trendova u različitim oblastima postignuća učenika, kao i postignuća na nivou zemalja učesnica. Sve to omogućava kritičko sagledavanje uloge i značaja različitih aspekata i činilaca u sistemu obrazovanja i vaspitanja, sa mogućnošću da se konstituišu nove obrazovne politike i adekvatne strategije reforme sistema obrazovanja i vaspitanja.

Na osnovu svega prethodno iznetog, može se zaključiti da je glavna vrednost ovako koncipirane studije da svakoj zemlji učesnici pruži pomoć u praćenju i vrednovanju nastave matematike i prirodnih nauka, u sagledavanju konteksta u kojima učenici najbolje uče i postižu visoke rezultate, u omogućavanju međunarodnih poređenja između ključnih varijabli koje se tiču politike obrazovanja, sistema i organizacije nastave i resursa koji dovode do viših postignuća učenika.

Ukoliko se na pravilan način sagledaju sve ključne objektivne prednosti i nedostaci studije TIMSS, dolazimo do stvarnih mogućnosti da se realizacijom ove studije unapredi metodologija vrednovanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji. Pored studije TIMSS, doprinos ove vrste postoji i na osnovu realizacije studije PISA, koja je na međunarodnom planu prihvaćena kao standard za vrednovanje postignuća učenika, pa samim tim i za vrednovanje kvaliteta obrazovanja.

Korišćena literatura

- Adolfsson, L. & W. Henricsson (1999). Different methods – different results: how the Swedish results in mathematics vary depending on methodological approach, *Educational Research and Evaluation*, 5(2), 127–138.
- Antonijević, R. (2005). Konceptija istraživanja TIMSS 2003; u R. Antonijević i D. Janjetović (prir.): *TIMSS 2003 u Srbiji* (13-33). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Antonijević, R. (2006). Mathematics achievement of Serbian eighth grade students and characteristics of mathematics curriculum, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1), 225–246.
- Antonijević, R. (2007). Differences in teaching and learning mathematics in relation to students' mathematics achievement in TIMSS 2003, *The Second IEA Research Conference: Proceedings of the IRC-2006 – Volume One* (269-281). Amsterdam: IEA.
- Antonijević, R. (2007). TIMSS 2007 u Srbiji: konceptija istraživanja, *Pedagogija*, (1), 13-22.
- Antonijević, R. (2008). Serbia; in I.V.S. Mullis, M.O. Martin, J.F. Olson, D.R. Berger, D. Milne & G.M. Stanco (Eds.): *TIMSS 2007 Encyclopedia: A guide to mathematics and science education around the World, Volume 2*. (527–536). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Antonijević, R. (2011). Aktivnosti u procesu obrazovanja i postignuća učenika; u K. Špijunović (prir.): *Međunarodni naučni skup „Nastava i učenje - stanje i problemi”* (277–290). Užice: Učiteljski fakultet.
- Beaton, A., & D. Robitaille (2002). A look back at TIMSS: What have we learned about international studies?; in D. Robitaille & A. Beaton (Eds.): *Secondary analysis of TIMSS data* (409–417). Dordrecht: Kluwer.
- Bos, K. T. (2002). *Benefits and limitations of large-scale international comparative achievement studies: The case of IEA's TIMSS study*. University of Twente, Enschede.

- Kyriakides, L. (2006). Using international comparative studies to develop the theoretical framework of educational effectiveness research: A secondary analysis of TIMSS 1999 data, *Educational Research and Evaluation*, 12(6), 513-534.
- Lamb, S., & S. Fullarton (2002). Classroom and school factors affecting mathematics achievement: A comparative study of Australia and the United States using TIMSS, *Australian Journal of Education*, 46(2), 154–171.
- Martin, M.O., I.V.S. Mullis, S.J. Chrostowski (eds.) (2004). *TIMSS 2003 Technical report: findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Milanović-Nahod, S. (2005). Znanje učenika od očekivanog do ostvarenog; u R. Antonijević i D. Janjetović (prir.). *TIMSS 2003 u Srbiji* (327–351). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Mullis, I.V.S., M.O. Martin, T.A. Smith, R.A. Garden, K.D. Gregory, E.J. Gonzales, S.J. Chrostowski & K.M. O'Connor (2003). *TIMSS assessment frameworks and specifications 2003 (2nd Edition)*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I.V.S., M.O. Martin, G.J. Ruddock, Ch.Y. O'Sullivan, A. Arora & E. Erberber (2005). *TIMSS 2007 assessment frameworks*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Rudock, G.J., L. Sturman, I. Schagen, B. Styles, M. Gnaldi & H. Vappula (2004). *Where England stands in the trends in international mathematics and science study: national report for England*. Slough: The National Foundation for Educational Research.
- Schreiber, J. B. (2002). Institutional and student factors and their influence on advanced mathematics achievement, *Journal of Educational Research*, 95(5), 274-286.

TIMSS STUDY AS MODEL OF EDUCATION QUALITY EVALUATION

Radovan Antonijević
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Abstract

This paper discusses the basic characteristics of the international TIMSS study that studies educational achievement of primary school students in mathematics and natural sciences. It points to the fact that the core research orientation in the TIMSS study focuses on understanding the complex dependencies between levels of student achievement and the quality of teaching and learning context in which these achievement occur. Contextual model of the study includes schools, curriculum, teachers and their education, the characteristics of activities in the teaching and student characteristics. TIMSS study contributes to the perception of the quality of education in Serbia at the primary level, which refers to different aspects of education quality, and above all, the dimensions of effectiveness and efficiency in the system of education. The paper points to certain shortcomings and weaknesses in the concept of methodology in the study, which imply the occurrence of certain defects in the opportunity for analysis and interpretation of the results obtained in the study. Comprehensive review of contributions evaluating the quality of education, along with consideration of the weaknesses the study, makes it possible to examine objectively the role of this study in evaluating the quality of education in Serbia. On this basis, it is essential to improve some features of the education process, from the standpoint of the need to improve the quality of education in general.

Key words: TIMSS study, evaluating quality of education, context of student achievement, student achievement factors.

KVALITET I PARTICIPACIJA U OBRAZOVANJU: AKTIVNO UČENJE KAO DUGOROČNA MERA

Aleksandar Bulajić i Maja Maksimović
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Rad predstavlja pokušaj da se ukaže na savremene probleme koji postoje na relaciji kvaliteta i participacije u obrazovanju, kao i u odnosu aktivnog učenja i participacije u obrazovanju. Pokušali smo da postavimo relevantna pitanja i rasvetlimo deo postojeće nesjedinjenosti u odnosima koji postoje između navedenih ključnih komponenti procesa obrazovanja i učenja. Neki od pojedinih „sivih tačaka“ obrazovanja jesu nedovoljna konceptualna utemeljenost kvaliteta obrazovanja, kao i njegova nerazgraničenost u odnosu na problematiku pristupa aktivnog učenja i participacije. Takođe, u postojećoj obrazovnoj politici i praksi postoji ozbiljna prepreka uspostavljanja veze između navedenih pojmova, tim pre, što se neki uobičajeno mere kvantitativno dok se drugi ocenjuju kvalitativno. Nije retkost da kreatori obrazovnih politika definišući participaciju misle i na kvalitet, ocenjujući pri tome uspešnost politike samo na osnovu numeričkih podataka o broju osoba koje su završile proces obrazovanja bez ulaska u problematiku kvaliteta dostignutog obrazovanja, ali i samog procesa učenja. Smatramo da i uzimanje u obzir kvaliteta obrazovanja usmerenog samo na ishode obrazovanja može ugroziti napore za uspostavljanjem aktivnih procesa učenja koji kreiraju tanane i statistički nemejljive potencijale za buduće učenje. Svedenost na „obrazovne minimume“ redukuje politike obrazovanja koje posledično redukuju procese u kojima se ličnost svodi na vidljivo i objektivizirajuće. Naša je želja da ukažemo na opasnost da kreirajući takve standarde u obrazovanju možemo upasti u zamku proizvodnje minimuma, ostavljajući tako nezadovoljene različite obrazovne potrebe ali i negativne stavove o obrazovanju za sobom, koje ostavljaju tragove na daljem razvoju ličnosti i društva.

Ključne reči: participacija u obrazovanju, kvalitet obrazovanja, aktivno učenje.

Uvod

*Da li je krivica do uma što nije dovoljno plitak
ili je do svetlosti što nema prodorniju moć*

Miroslav Antić

Ideja rada je da istraži na koji način aktivno učenje u odnosu na tradicionalno predstavlja značajan potencijal u prevazilaženju barijera u participaciji učenja odraslih. Početna pretpostavka zasnovana je na takozvanim dispozicionim barijerama participacije, od kojih se neke odnose na prethodno „negativno“ iskustvo u učenju, pod kojim se uglavnom podrazumeva ono tokom formalnog

obrazovanja koje kasnije u odraslom dobu utiče na smanjeno učestvovanje u organizovanim obrazovnim oblicima. Međutim, ono o čemu je potrebno razmišljati i preispitati jeste šta je to uopšte prethodno negativno iskustvo u učenju? Svakako, različita istraživanja često pokazuju jedinstvene rezultate, a to je da oni sa visokim obrazovanjem češće participiraju u obrazovanju odraslih, ali retko se gde odgovor na to zbog čega? Da li možemo reći da je određenim „korisnicima“ formalnog obrazovanja jedina asocijacija na učenje tradicionalna nastava u kojoj oni sede u klupi i treba da budu „pametni i poslušni“. Koliko je ovakva forma učenja ubila apetit za dalje „konzumiranje“ obrazovanja namerno ili iz neznanja zanemarujući prirodne potencijale za učenjem i oglašujući se o potrebe deteta za samopoštovanjem? Da li nas situacija ponovnog učenja povezuje sa strahom od neuspeha, kazne i nemoći u odnosu na autoritet? Predvidljiva reakcija je izbegavanje takve situacije u kojoj može doći do ponovnog buđenja osećaja nesigurnosti i neadekvatnosti. U ovom radu ćemo pokušati da prikažemo na koji način aktivno učenje kao model predstavlja način prevazilaženja pomenutih barijera.

U radu ćemo se osvrnuti i na *Milenijumske razvojne ciljeve* Ujedinjenih nacija i *Dakarski okvir za akciju Obrazovanje za sve* u kojima se razmatra problematika participacije u obrazovanju. Participaciju samu po sebi vidimo kao nedovoljan uslov poboljšavanja obrazovnog sistema, ali i kvaliteta života. Kvalitet obrazovanja vidimo kao onu sponu i komplementarnu koncepciju participacije koja je neophodna za postizanje višeg kvaliteta života i koja je od presudne važnosti za razvoj spremnosti za učenje.

Na samom početku rada ćemo jasno ograničiti šta ćemo podrazumevati pod pojmom participacija i kritički se udubiti u temu koja je trenutno vrlo aktuelna na sceni internacionalne obrazovne politike. Osvrnućemo se ukratko na barijere participacije i posebnu pažnju pokloniti onim barijerama koje se tiču lične spremnosti za učenje, a koje su često iz različitih razloga bile zanemarivane kako od strane istraživača, tako i od strane kreatora politika. Preduslov za prevazilaženje pomenutih barijera vidimo u samoj integraciji i holističkom pristupu prema formalnom, neformalnom i informalnom učenju nazivajući ga zaista doživotnim učenjem uključujući kako obrazovanje mladih i dece, tako i obrazovanje odraslih. Smatramo i intuitivno osećamo, pozivajući se na kako samo doživljeno iskustvo (*lived experience*) kako kao učenika, tako i kao edukatora¹, da je potrebna transformacija perspektiva učenja na svim nivoima. Aktivno učenje predstavlja pristup koji objedinjuje teoriju i praksu i nudi moguće rešenje. Važan korak

¹ Postoje neslaganja u nacionalnim naučnim krugovima u vezi sa upotrebom termina „edukator“. U nedostatku adekvatnijeg, odlučili smo se da u našem radu koristimo pomenuti termin koji označava neposredne realizatore obrazovnih aktivnosti: facilitatore, instruktore, moderatore, trenere, nastavnike, savetnike itd.

ka ostvarenju vidimo kroz obrazovanje nastavnika, trenera, mentora itd., ali ne isključivo u smislu razvoja veština, već transformacije njihovih uverenja, osveščivanje potreba, razumevanje sopstvene uloge i ono što smatramo naročito interesantnim i važnim pogotovo kada se tiče učenja odraslih je pitanje kontrole i poverenja, odnosno koliko su spremni da se odreknu podučavanja pravih „odgovora“ i da se koncentrišu na prava pitanja. Plašeci se postojanja mogućnosti da se tradicionalno umota u savremeno i da se promena desi isključivo na površini, ukazujemo na potrebu za „dubinskim“ razumevanjem implicitnih teorija učenja i podučavanja od strane nastavnika (Pešikan i Antić, 2009).

Kvalitet obrazovanja

Dalje bismo hteli da ukažemo na probleme međusobnog odnosa participacije i kvaliteta obrazovanja. U obrazovnom diskursu kvalitet obrazovanja često nije pojmovno razgraničen u dovoljnoj meri od participacije u obrazovanju. Efektivnost, efikasnost i jednakost se neretko koriste kao sinonimi (Adams, 1993; prema UNICEF – The International Working Group on Education Florence, 2000). Postoje, međutim pokušaji konceptualnog određenja kvaliteta obrazovanja. Tako se smatra da je postignut konsenzus oko bazičnih dimenzija kvaliteta obrazovanja u polju formalnog školovanja, pre svega na osnovnoškolskom i srednjoškolskom nivou. Klasifikacija dimenzija koju podržava UNICEF (UNICEF – The International Working Group on Education Florence, 2000) tako uključuje: kvalitet učenika (mera u kojoj su učenici zdravi i spremni da učestvuju u programima obrazovanja i uče, mera u kojoj je njihovo učenje podržano od strane porodica i šire zajednice), kvalitet obrazovne sredine (okruženja koja su zdrava, sigurna, senzibilisana za specifične rodne potrebe i koja poseduju adekvatne resurse i građevinske objekte), kvalitet sadržaja (relevantnost kurikuluma i obrazovnih sredstava usmerenih na savladavanje osnovnih znanja i veština, pre svega u područjima pismenosti, računanja i životnih veština, zatim znanja u oblastima roda, zdravlja i ishrane i osiguranja/postizanja mira), kvalitet nastavnika (usavršavanje nastavnika i njihov pristup centriran na dete u procesu učenja, adekvatno upravljanje školskim razredima i školskim institucijama kao i adekvatno ocenjivanje i smanjivanje razlika u obrazovnom postignuću) i kvalitet ishoda (znanja, veštine i stavovi koji su povezani sa obrazovanjem i aktivnim i pozitivnim učešćem u društvu). Iz priloženog opisa može se primetiti da na ovaj način shvaćen kvalitet obrazovanja jeste pre svega kompenzatorno-funkcionalno usmeren na obrazovne sisteme zemalja u razvoju. Tako se obrazovanje proteže u druge dimenzije društvenog života a nje-

gova funkcija kao nadomeštavanje standarda života u zajednici koje država nije u stanju da obezbedi. Može se postaviti pitanje adekvatnosti takvog pristupa koji može implicirati viđenje obrazovanja kao „pojasa za spasavanje“ deprivilegovanih slojeva stanovništva. Sa jedne strane obrazovanje bi omogućilo veće izjednačavanje početnih pozicija društvenih aktera, a sa druge, postojeći ljudski i materijalni resursi se usmeravaju na aspekte društvene zajednice koji bi morali biti regulisani i podsticani državnim politikama. Da li povećanje ingerencija obrazovnog sistema u ovom slučaju odvlači energiju obrazovnog sistema u pravcu koji je odvodi od učenja i vodi ka problematici socijalnog rada i kompenzaciji ekonomskih dispariteta? Da li obrazovanje treba da preuzme ingerencije države? Da li konceptualizacija kvaliteta obrazovanja kao svojevrsnog „obrazovnog minimuma“ odgovarajuće za utvrđivanje kvaliteta i daljeg razvoja kvaliteta obrazovanja primenljivo na obrazovne sisteme razvijenih država? Naše je stanovište da dok je pomenuti koncept kvaliteta možda čak i nužan za razvoj sistema u zemljama u razvoju, on nikako nije dovoljan i ne problematizuje kvalitet obrazovanja neophodan za posmatranje i unapređivanja kvaliteta u sistemima industrijski razvijenih zemalja.

Kvalitet obrazovanja i participacija u obrazovanju – veza koja (ne)postoji

Kada je u *Milenijumskim razvojnim ciljevima* Ujedinjenih nacija (United Nations, 2000) postavljen i cilj postizanja **univerzalnosti osnovnog obrazovanja** do 2015. godine, u fokusu dokumenta nije spomenut kvalitet obrazovanja. Sve oči bile su uprte na participaciju i davanje adekvatnih uslova učenicima da kompletiraju proces osnovnog obrazovanja. Podvlačeći važnost *obrazovanja za sve*, kreator ciljeva se usmerio na kvantitativne aspekte politike osnovnog obrazovanja (UNESCO Education for All, 2005). Naše je stanovište da se participacija u obrazovanju nalazi u dvostrukom zavisnom odnosu prema kvalitetu obrazovanja. Na prvom mestu, da li će biti postignut zadovoljavajući nivo participacije zavisi od toga da li roditelji učenika vide obrazovanje dovoljno kvalitetnim da bi bili motivisani i spremni da pošalju decu u školu u onim sredinama u kojima je nisko učešće u osnovnom školskom obrazovanju. Dalje, ovako shvaćena participacija u obrazovanju ne uzima u obzir eventualni apsentizam učenika u nastavnom procesu koji je veoma verovatan u sredinama niskog stepena ekonomske razvijenosti.

Drugo, participacija u obrazovanju shvaćena kao faktor razvoja učenika i društva a koja nije vezana za kvalitet obrazovanja se usmerava na broj godina školovanja i broj učenika koji ispunjavaju klupe školskih razreda, ne govoreći ništa o tome da li se obrazovanje i učenje zaista desilo. U spomenutim *Milenijumskim*

razvojnim ciljevima participacija je prećutno shvaćena i u domenu svrhe opisana kao sredstvo postizanja kvaliteta, a definisana u terminima kvantiteta. Ishodi obrazovanja i učenja su ispušteni iz okvira razmatranja. Napomenuti „obrazovni minimum“ se redukovao na broj. Uvid ovog stanja doveo je pak do reformulacije *Milenijumskih razvojnih ciljeva* u *Dakarskom okviru za akciju Obrazovanja za sve* (UNESCO Education for All, 2005), koje stavlja akcenat na ishode u području pismenosti (podizanje broja pismenih osoba, pogotovo žena, za 50% do kraja 2015. godine, i širenja i poboljšanja ranog školovanja kao i zadovoljavanja obrazovnih potreba učenika adekvatnim učenjem i obrazovanjem u domenu životnih vještina.

Dakle, *obrazovanje za sve* lako može postati „loše obrazovanje za sve“ ukoliko se iz obzira izuzme pojam kvaliteta. Shodno tome, participaciju vidimo kao nužan ali ne i dovoljan uslov zadovoljavanja obrazovnih potreba, čiju „komplementarnu prazninu“ treba ispuniti definisanjem standarda kvaliteta obrazovanja kao i ishodima obrazovanja. Dalje, ono što iz participacije jednog obrazovnog nivoa vodi do participacije na drugom, višem obrazovnom nivou jesu stavovi kao i druge dispozicione karakteristike učenika koje mogu postati barijera participacije ukoliko je kvalitet završenog obrazovanja bio loš. Iskustvo učenika u ranom obrazovanju je jedna od presudnih determinanti participacije i uspešnosti u formalnim i neformalnim oblicima obrazovanja u odraslom dobu. U skladu sa napretkom saznanja u oblasti pedagogije i andragogije, ali i pretpostavkama liberalne i humanističke filozofije obrazovanja, skloni smo da vidimo kvalitet obrazovanja kao koncept vezan za razvoj ne samo sadašnjih nego i pripremu za razvoj budućih potencijala ličnosti. U tom smislu ni definisanje samih standarda ishoda obrazovanja ne bi bilo dovoljno ukoliko obrazovanje vidimo i kao obrazovanje za buduće obrazovanje i kao učenje za budući razvoj, u skladu sa definisanim *učenjem da se bude*.

Participacija: dobra stvar?

Participacija odraslih u učenju (*adults participation in lifelong learning*) predstavlja izuzetno važnu i veliku reč na međunarodnoj obrazovnoj sceni, ili bolje reći sceni doživotnog učenja, kako nadnacionalnog kreatora politike, odnosno Evropske unije, internacionalnih organizacija kao što je OECD, tako i istraživača zainteresovanih za ovu oblast. Evropska unija je nakon Lisabonske deklaracije kojom je postavila sebi cilj da bude najkonkurentnija ekonomija zasnovana na znanju (European Council, 2000), prepoznajući značaj doživotnog učenja na putu ka ostvarenju navedenog, dokumentom Education and Training postavila reper

(benchmark) da do 2010. godine svaka zemlja treba da dostigne minimum od 12,5 % stanovnika koji participiraju u nekom obliku učenja. Field (1999) tvrdi da kada je doživotno učenje postalo prioritet na političkoj sceni EU, pitanje o tome ko participira, a ko ne se postavlja sve oštrije. Međutim, šta sve ovo zapravo znači?

Prvi problem na koji se nailazi je šta je zapravo participacija odraslih u doživotnom učenju. Način na koji istraživačke studije definišu obrazovanje odraslih i učenje i metodologija istraživanja koja se koristi značajno utiče na ishode mere nje participacije (Popović, 2010). Budući da interesovanje nastaje paralelno sa težnjom da Evropa postane najkonkurentnija ekonomija, kako Tight (1998) navodi ovde se ne radi niti o učenju, niti o doživotnom procesu. Fokus je na stručnom i na akreditovanom, na svemu onome što ima vrlo neposredan i vrlo specifičan obrazac uzroka i posledica i za šta se tvrdi da ima direktan doprinos na ekonomsku produktivnost. Samim tim, iako se naziva jednim imenom, participacija u doživotnom učenju, se operacionalno definiše kao učestvovanje u organizovanim oblicima kako formalnog, tako i neformalnog obrazovanja dajući prednost stručnom. Čini nam se da je ovome uzrok i neutoljiva žed za egzaktnim statističkim podacima koji predstavljaju osnovu za kreiranje određene obrazovne politike. Samim tim, postoji tendencija da se participacija izmeri kroz pohađanje određenog oblika organizovanog učenja, zanemarujući pri tom informalno učenje. Veštački sužavajući učenje na formalno i neformalno obrazovanje, participacija se kroz takvu perspektivu i definiše. Savićević (1989) daje svoje viđenje i kaže da je participacija proces direktnog zadovoljavanja, implementacije utvrđenih obrazovnih potreba i pri tom dalje jasno navodi da se učestvovanje odnosi na participaciju u formalnim i neformalnim oblicima obrazovanja. Ne slažući se sa idejom da je to zadovoljavanje utvrđenih potreba, jer se često dešava da put učenja nije svesna odluka, takođe odbijamo da prihvatimo da je učenje proces koji se odvija u isključivo organizovanim obrazovnim oblicima.

Drugi problem sa definisanjem participacije je taj da je ova ideja normativna, odnosno da se zasniva na premisi da obrazovanje i učenje doprinose napretku pojedinca i društva kao celine. Kako kaže Field (1999) istraživači polaze od, može se reći podrazumevajuće pretpostavke da je participacija dobra stvar, posmatrajući barijere kao nešto negativno, a motivaciju kao pozitivno. Ova početna ideja se zasniva na teoriji ljudskog kapitala nastaloj u ekonomskom svetu šezdesetih godina po kojoj postoji linearna zavisnost ekonomskog napretka od razvoja ličnih veština. Investiranjem u znanja i veština dolazi do „neospornog“ razvoja individue i zajednice. Te veštine se mere vremenom provedenim u školi (!?) i pretpostavka je da što više godina neko provede obrazujući se, više će doprinositi sebi i društvu. Coffield (1999) kritikuje ovakvu tezu i daje svoje razloge koje je čine neodrživom.

Pre svega, smatra da ona odvlači pažnju sa sistemskih grešaka i nepravde kriveći žrtve za svoje siromaštvo. Takođe, empirijska osnova ove teorije je vrlo sporna jer na radni učinak više utiču lične karakteristike kao i uslovi na radu od samih veština. Ne negirajući značaj veština za lični i društveni razvoj, smatramo da je istina negde između i da participacija u određenoj meri jeste dobra stvar, ali pod uslovom transformacije obrazovnog procesa u kome cilj nije samo razvoj određenih i potrebnih veština i znanja, već je taj proces usmeren na razvoj celokupnih ljudskih potencijala. Potrebna je promena paradigme gde ljudi nisu kapital u koji se investira, već je obrazovanje usmereno na proces tokom koga učesnici pronalaze i ostvaruju svoje lične ciljeve.

Ovakvom postavkom želimo da istaknemo da jeste potrebno ulagati u otklanjanje barijera u participaciji za koje su takođe zainteresovani mnogi istraživači i kreatori politika, ali locirajući te prepreke ne isključivo u individue ili obezbeđivanje ponude, već i u sam proces učenja. Nadalje će biti reči o takozvanim dispozicionim barijerama (McGivney, 1993) koje su često sakrivene iza situacionih, odnosno onih koje su vezane za nedostatak novca, vremena, porodičnih obaveza, a tiču se najčešće nedostatka poverenja u sposobnost učenja. Savićević (1989) smatra da se dispozicione barijere odnose na stavove i mišljenja pojedinaca o njihovim iskustvima iz obrazovanja kada su bili mladi kao i na nedostatak poverenja u obavljanje zadataka obrazovanja i učenja. Takođe, on ističe da andragogija ovoj vrsti barijera ne poklanja dovoljno pažnje. Različiti su razlozi zbog kojih se ovo dešava: sa jedne strane instrumenti istraživanja nisu dovoljno osetljivi na ovakve teme, čemu je i uzrok pomenuto insistiranje na „tačnim“ podacima; sa druge i sami ispitanici daju društveno prihvatljivije odgovori koje se tiču nedostatka novca i vremena ili nedovoljne informisanosti dislocirajući problem od sebe u društveno prihvatljive razloge. Čini se da su kreatori politike, pojedinci, praktičari i istraživači napravili prećutni dogovor ignorišući realno stanje koje bi zahtevalo preobražaj na svim nivoima. Osećajući duboki nesklad u onome što se dešava, smatramo da je prvi korak promena pristupa u samom istraživanju barijera participacije koje će biti usmereno na razumevanje problema i na životne priče i istorije, a ne na brojeve i procenete. Nesumnjivo, ovakva istraživanja već postoje (Blaxter, 1999; Bariso, 2008) i ona nam daju jasnije uvide u pomenutu problematiku.

McGivney (1993) postavlja provokativno pitanje da li je veliki broj neparticipanata (non-participants) rezultat mogućnosti da je obrazovanje još uvek u osnovi elitističko i usmereno isključivo na postignuće? Autorka dalje navodi da je osnovni razlog neparticipiranja sam obrazovni sistem koji je namenjen srednjoj klasi. Participacija odraslih u učenju se nadovezuje na formalno ini-

cijalno obrazovanje, a sama škola pojačava podelu društva uslovljavajući učenike da prihvate i poštuju različita očekivanja i obrasce. Akademski uspeh se definiše na osnovu postignuća u odnosu na postavljene standarde i kroz aktivno korišćenje tih standarda tradicionalni obrazovni sistem odbija veliki broj populacije koji za sebe smatraju da su obrazovno neuspešni. Samim tim, ovakva ideja se prenosi i na učenje odraslih i ono može isuviše lako da padne u kopiranje nejednakosti podržanih u školskom sistemu. Razvijen je stereotipan pogled na obrazovanje – ono je formalno, rigidno i usmereno na ispite i ocenjivanje. Takve miskoncepcije i dalje postoje kako kod edukatora, tako i kod učenika. Ovakvo stanje dovodi do toga da odrasli ne žele da ponavljaju neuspeh, ili pak da ne žele da budu u situaciji u kojoj neko njima postavlja standarde i ciljeve, koji su sada u realnom životu često neupotrebljivi. Ono što takođe predstavlja prepreku je nedostatak mogućnosti izbora od strane samih učenika, kontrola ostaje u rukama nastavnika, odgovornost je samo koliko se određeno znanje ulilo, a autonomija je svedena na minimum. U ponovnoj situaciji učenja odrasla osoba može da oseti da je ponovo lišena samostalnosti, odgovornosti i osećaja kontrole. Kako je prikazano u jednom istraživanju (Blaxter, 1999) barijera koja se tiče ponovne situacije učenja je vezana za to da postoji pritisak da se radi sa nekim ko je preuzeo svu kontrolu, u kojoj je učenik nateran da govori i kroz to se priseća loših iskustava u školi. Može se reći da iako se smanjena participacija vezuje za one sa niskim nivoom obrazovanja i njihovim osećajem da su obrazovno neuspešni, ova situacija predstavlja i istinsku barijeru i za one sa visokim obrazovanjem. Uprkos skorašnjoj promeni profila učenika u oblasti obrazovanja odraslih, i dalje se na učenika projektuje slika tinejdžera, terajući starije da se osećaju kao da su na pogrešnom mestu (Bariso, 2008). Ovakva situacija dovodi do samoisključivanja odraslih iz procesa obrazovanja jer se oni neretko osećaju postidiđeno, neadekvatno i uplašeno.

Pitanje koje na osnovu prethodnog razmatranja postavljamo je na koji način je moguće uticati na smanjivanje postojećih prepreka i barijera? Za sada su se mogućnosti videle neretko u savetovanju i vođenju koje predstavlja podršku odraslim učenicima da se ponovo uključe u obrazovni proces, međutim mi vidimo izlaz u transformaciji sistema obrazovanja koja treba da se realizuje na svim nivoima obrazovanja i društva, počevši od kreatora politika, preko nastavnika i samih učenika.

O učenju...

*To je gorko priznanje,
ali vidiš i sam:
nudimo ti slobodu
u kojoj imaš pravo
na bezbroj naših mišljenja.
Slobodu u kojoj imaš
ogroman izbor poslušnosti.*

Miroslav Antić

Budući da smo više puta pominjali transformaciju postojećeg, potrebno je odgovoriti i šta to iziskuje promene, rast, preobražaj? Ono što po našem mišljenju predstavlja osnovu je način na koji se razume učenje, s tim što ne mislimo pod tim na sam proces učenja već i na ciljeve koji često ostaju netaknuti i podrazumevaju se. Divimo se ljudima koji su „puni informacija“ i poseduju, ponekad nepotrebna i neupotrebljiva znanja o svetu. Čini se da je njihova jedina korist očuvanje ličnog identiteta i stvaranje oreola akademskog građanina. Zaista, može li se bilo koji negativni atribut pripisati ovome? U savremenom društvu aktivnost učenja je sistematski zamenjena akumuliranjem i manipulisanjem informacijama, toliko da mislimo da je znati o nečemu i veština korišćenja onoga što znamo cela poenta i dokaz učenja (Newman & Goldberg, 1996). Jarvis (2005) vidi koren problema u kartezijanskoj filozofiji po kojoj su um i telo razdvojeni entiteti, a ovakav dualizam naposljetku i dovodi do čuvene Dekartove rečenice „Mislim, dakle postojim“. Autor ističe slabosti kartezijanske pozicije po kojoj mi postojimo isključivo i samo kada mislimo i smatra da i pored toga ova ideja se održala kao početna tačka zapadne filozofije. U ovom kontekstu obrazovanje se poistovećuje sa usvajanjem akademskog znanja, a ono predstavlja završen, gotov produkt koji se može preneti na drugoga (*Ibidem*) što je izgleda bilo pogodno za procvat kognitivističke teorije u okviru koje se učenje posmatra kao proces sticanja znanja, učenik je onaj koji informacije usvaja, a nastavnik onaj koji ih daje (Pešikan, 2010). Ovakva postavka stvari posredno daje celokupnu kontrolu nastavniku koji je medijum u prenosu „objektivnih istina“, odnosno znanja koja su iznenađujuće odvojena od kreatora istih i postoje u naučnom vakuumu, nadmoćno izolovana od realnog života. Čini se da ovakva pozicija onima koji znanje poseduju daje svojevrsnu moć, a nepoznavanje tih opštih „istina“ izaziva kod pojedinca osećaj stida i neadekvatnosti. Kod učenika se javlja osećanje strepnje i poniženje (Newman & Goldberg, 1996) usled mogućih pogrešnih odgovora, a ovakav obrazac rađa novi jer kasnije zaposleni treba da bude poslušan izvršilac, pre nego kreativan stvaralac. Nasuprot vidu učenja gde je usvajanje znanja cilj, ili možda samo sredstvo dolaženja do formalne kvalifikacije (Ivić, Pešikan i Antić, 2001) prepoznamo drugačiji pristup koji

učenju pristupa holistički i koji prepoznaje aktivnost, a ne isključivo mišljenje i pamćenje kao važnu i dominantnu dimenziju učenja. Macmurray (prema Jarvis, 2005) smatra da je u osnovi svake akcije znanje, ali onaj koji deluje ne može da razdvoji gde počinje ponašanje, a završava se znanje. Takođe, Ryle (prema: Jarvis, 2005) ističe da je kroz aktivnost osoba telesno i mentalno aktivna, ali ona nije sinhrono aktivna na dva različita mesta. U skladu sa tim, slažemo se sa autorkom Pešikan (2010) da je samo znanje aktivno i da predstavlja proces, a ne sam rezultat. Slično tome, Rogers (prema: Patterson, 1977) govoreći o cilju obrazovanja ističe da je važan razvoj fleksibilnosti i oslanjanje na proces, pre nego na statično znanje, i da je jedino što ima smisla u modernom svetu. Ovakav cilj uključuje, ali i prevazilazi kognitivni i intelektualni razvoj i odnosi se na razvoj celovite osobe (Patterson, 1977). Često pričajući o učenju odraslih autori se bave iskustvom koje predstavlja osnov za transformaciju, navodeći pri tom čuveni Kolbov ciklus (1984) iskustvenog učenja koji započinje doživljenim iskustvom a putem refleksije dolazi do generalizacije, odnosno učenja. Slažući se donekle sa Kolbovom idejom, moramo da primetimo da su stare ideje umotane u savremene jer je ponovo cilj učenja generalizacija, opšta istina. Još jednom uzvikujemo: „Car je go!“. Iako ovim pristupom dolazi do pomeranja autoriteta edukatora na „autoritet“ iskustva, pomalo skrivena, i dalje egzistira dominacija kognitivnih procesa u učenju, jer iskustvo i emocije služe samo kao informacija koja vodi kreiranju znanja, ali ne kao i cilj sam po sebi. Heron (prema: Yorks & Kasl, 2002) kaže da se na iskustvo gleda samo kao na pogonsko gorivo koje treba da pokrene misao. Mi verujemo da nije dovoljno uvažiti emocije na taj način što će one postati predmet analize iz koje će se izvoditi određeni zaključci, ili pak biti pogodna atmosfera koja će olakšati ostvarivanje ciljeva učenja, odnosno razvoj određenih veština. Smatramo da ukoliko želimo da prevaziđemo pomenute barijere u participaciji da ne smemo čoveka da redukujemo na jedan njegov deo i da onda taj izolovani segment posmatramo kao više vredan. Čini nam se da ukoliko omogućimo celoj osobi da diše i da se razvija u pravcu u kome ona želi, da ćemo joj posredno omogućiti da stekne poverenje u sopstvene kapacitete i da posmatra proces učenja kao smislen i svrsishodan, a ne kao situaciju koja je izolovana od realnog života i koja predstavlja potencijalnu opasnost. Smatramo da bi ovakva promena donekle otklonila stid i strah od neuspeha koji su, kako smo već naveli, skrivene i moćne barijere participacije. Odgovornost edukatora je da dozvoli učeniku da razvije poverenje u svoje ideje, interesovanja, vizije, kreativnost.

Prihvatajući socio-konstruktivističku ideju na kojoj je i zasnovan model aktivnog učenja da se učenje dešava isključivo kroz odnos (Pešikan, 2010), ovom raspravom o prirodi i različitim uverenjima o učenju smo, između ostalog, želeli

da pokušamo i da istaknemo značaj promene posmatranja učenja kroz isključivo intelektualni razvoj. Ono što je predstavilo teškoću je razumevanje i otkrivanje cilja učenja koje nije koncentrisano isključivo na određene rezultate kao što su razvoj određenih veština i znanja. Razmatrajući ovaj problem shvatili smo da bi možda u oblasti učenja odraslih trebalo dopuniti dominantnu ideju da obrazovanje treba da bude orijentisano na ishode. Posmatrajući znanje kao aktivno i usmeravajući se na celovitu ličnost u procesu učenja, čini nam se da obrazovanje ima smisla ukoliko je orijentisano na proces, odnosno ukoliko se oni koji kreiraju taj proces oslobode terora kontrole nad rezultatima i dozvole učeniku da sam konstruiše ishode. Na ovaj način akcentuje se razvoj autonomije i slobode izbora, toliko neophodne da se odrastao učenik oseća adekvatno i da sam proces učenja ima smisla. U skladu sa tim, slažemo se sa autorkom Pešikan da je glavna uloga nastavnika/edukatora da kreira situacije „koje će učenike staviti u situaciju da budu aktivni konstruktori vlastitog znanja“ (Pešikan, 2010: 15). Ono što posmatramo drugačije u odnosu na školsko učenje je da je odnos između edukatora i učenika asimetričan (*Ibidem*). Kada se radi o učenju odraslih, čini nam se da edukator nekada može ići sa učenikom ruku pod ruku, zajedno otkrivajući nove, kreativne načine funkcionisanja. Ograničavajući nečiji razvoj da se dogodi samo i isključivo do one tačke do koje su se i edukatori razvili, veštački stopiramo nečiji rast i učenje. Možda je vreme za oslobađanje od straha da kao edukatori moramo da imamo odgovore na sva pitanja i da verujemo u ono što može da se pojavi između (Buber, 1996) doživljavajući odnos kao ja–ti, umesto ja–ono. Vreme je da počnemo da gajimo poverenje nasuprot kontrole i da pustimo da se dogodi nešto što prevazilazi možda i naše sposobnosti i perspektive kao edukatora.

Zaključak

Opisujući probleme participacije i kvaliteta obrazovanja i dajući jednu perspektivu učenja, ovaj rad je pokušaj povezivanja nekoliko pojmova koji se često posmatraju izolovani jedni od drugih. Težnja je bila da prikazemo da se problemi u obrazovanju i participaciji ne mogu posmatrati samo kroz prevazilaženje određenih, na površini vidljivih barijera, već da je smanjena participacija signal da je „nešto trulo“ u samom sistemu obrazovanja, kako formalnom, tako neretko i neformalnom.

Kvalitet obrazovanja i participacija u obrazovanju nalaze se u međusobno zavisnom odnosu, gde kvalitet obrazovanja utiče i na aktualnu participaciju, ali putem dispozicija, pre svega stavova prema obrazovanju, i na buduću participaciju u obrazovanju i spremnost za učenje. Mnogi dokumenti institucija koje se bave

problemima obrazovne politike ili ne uključuju kvalitet obrazovanja kao jedan od najbitnijih elemenata realizacije i definisanja politike ili ga ne konceptualizuju na adekvatan način.

Mogućnost prevazilaženja barijera u participaciji u obrazovnim programima ne vidimo u gašenju požara koji treba da se desi na području obrazovanja odraslih, već celokupnom promenom na svim obrazovnim područjima. Svakako, veliki potencijal vidimo u kultivisanju određene perspektive učenja kod edukatora koji se bave obrazovanjem odraslih. Oni su često nezavisni od sistema i nisu odgovorni da realizuju ciljeve koji su propisani „odozgo“. Ipak, dešava se da oni svesno ili nesvesno kopiraju taj sistem, prenoseći dalje ideje o učenju iz formalnog sistema u svoju praksu. Verujući da je teško stvoriti iskustvo za drugoga i pružiti nekome ono što sami nismo bili u prilici da dobijemo, zalažemo se za dubinsku promenu, pružajući edukatorima prostor u kome bi bili podržani da kroz različite aktivnosti, u podržavajućem odnosu, reflektuju na svoje implicitne teorije učenja (Pešikan i Antić, 2009) i njihovim posledicama na obrazovnu praksu, budu suočeni sa drugačijim viđenjem, i što je još važnije, da im se omogući da dožive drugačije iskustvo od onoga kroz koje su moguće prošli u kome će se uvažiti i slaviti njihova autonomija i sloboda i gde će učenje biti posmatrano kao proces razmene.

Elogium

I experience something. – If we add "secret" to "open" experiences, nothing in the situation is changed. How self-confident is that wisdom which perceives a closed compartment in things, reserved for the initiate and manipulated only with the key. O secrecy without a secret! O accumulation of information! It, always It!

Martin Buber

Ovaj rad je pokušaj da se spoje ideje koje su u nama blie prisutne, koje su krenule da kličaju osetljive na tuđe misli, reakcije, pitanja. Postoji konfuzija, zbunjenost, mnoštvo detalja koji kao da stoje izolovani jedni od drugih, ali isto tako naslućujemo da su oni deo procesa rađanja jedne celine. Pokušavamo da svoju zbunjenost ne posmatramo isključivo kao problem, kao maglu kroz koju ne možemo jasno da vidimo i da razumemo. Prihvatamo je „postmodernistički“ kao refleksiju stvarnosti, diskusija i previranja koja u naučnom svetu postoje. Mi

nismo izolovani, već sam spoj i kreacija svojih akcija i postojećih verovanja, ideja, paradigmi. Mi smo svesno iskrivljeno ogledalo postojeće (ne)realnosti. Zbunjenost je pitanje pre nego smetnja i sami sebi pokušavamo da omogućimo da ne skliznemo u zabrane i stid što treba bolje, drugačije, pametnije. Veliki je izazov usuditi se probati. Pokušavamo da izvajamo svoju teoriju, jedinu moguću u ovom trenutku. Sutra ćemo možda kroz novi dijalog kreirati i novu priču.

Korišćena literatura

- Bariso, E.U. (2008). Factors affecting participation in adult education: A case study of participation in Hackney and Waltham Forest, *Studies in the Education of Adults*, 40(1), 110–124.
- Buber, M. (1996). *I and Thou*. New York: Touchstone.
- Blaxter, L. (1999). Joining, staying or leaving, *Adults Learning*, 10(6), 12.
- Coffield, F. (1999). Breaking the consensus: Lifelong learning as social control, *British Educational Research Journal*, 25(4), 479–499.
- European Council (2000). *Presidency Conclusions, Lisbon European Council (23rd and 24th March 2000)*. Retrieved from: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm
- Field, J. (1999). Participation under the magnifying glass, *Adults Learning*, 11(3), 10–13.
- Ivić, I., A. Pešikan i S. Antić (2001). *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Jarvis, P. (2005). Towards philosophy of human learning: An existentialist perspective; in J. Peter & S. Parker (Eds.): *Human learning: An holistic approach*. London, New York: Routledge.
- McGivney, V. (1993). Participation and non-participation: A review of the literature; in R. Edwards, S. Sieminski & D. Zeldin (Eds.): *Adult learners, education and training: A reader*. London: Routledge.
- Newman, F. & P. Goldberg (1996). *Performance of a lifetime: A practical-philosophical guide to joyous life*. New York: Castillo International.
- Patterson, C.H. (1977). *Foundations for a theory of instruction and educational psychology*. San Francisco: **Harper & Row**.
- Pešikan, A. & S. Antić (2009) Implicit theories of academics on the nature of teaching/ learning process; in 3rd *TEPE Conference*. Umea, Sweden.
- Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije. *Psihološka istraživanja*, (2).
- Popović, K. (2010). Methodological aspects of surveys on participation in adult education and learning, *Andragoške studije*, (1), 35–46.

- Savićević, D. (1989). *Koncepcija obrazovnih potreba u andragogiji*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Institut za pedagoška istraživanja, Katedra za andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Tight, M. (1998). Bridging the learning divide: The nature and politics of participation, *Studies in the Education of Adults*, 30(2), 110–119.
- UNESCO Education for All (2005). Understanding education quality; in *Education for All Global Monitoring Report 2005*. Retrived from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf>
- UNICEF – The International working group on education Florence. (2000). *Defining quality in education*. UNICEF: New York. Retrieved from: <http://www.unicef.org/education/files/QualityEducation.PDF>
- United Nations. (2000). *Developmetal millenium goals*. Retrived from: <http://www.un.org/millenniumgoals/poverty.shtml>
- Yorks, L. & E. Kasl (2002). Toward a theory and practice for whole-person learning: Re-conceptualizing experience and the role of affect. *Adult Education Quarterly*, 52(3), 176–192.

QUALITY AND PARTICIPATION IN EDUCATION: ACTIVE LEARNING AS A LONG-TERM MEASUREMENT

Aleksandar Bulajić & Maja Maksimović
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Abstract

This work points out contemporary issues that exist in the relation to quality and participation in education, with a reference to active learning. Some relevant questions are raised and there has been an effort to explain and bring readers attention to existing particularities between above mentioned key components of the learning and education process. Some of these „gray areas“ in education are undeveloped conceptual base of the notion of quality of education, as well as the lack of a clear distinction between key educational terms that are in use. Additionally, there is a serious barrier in current education policy and practice to establish clear relation between quality of education and participation in adult education and learning. It is quite common that policy makers while defining participation often imply quality in their definitions. As a consequence, the outcome of the policies is often assessed on the basis of non-sufficient numerical data. Issues regarding the quality of knowledge gained or the quality of learning processes are often neglected. In our opinion, taking into consideration only outcomes of education can endanger efforts to establish active learning processes that can create subtle and statistically immeasurable potentials for future learning. Abatement to „educational minimum“ reduces education policies that consequently reduce the learning processes. As the result the personality itself is being reduced to something that is visually manifested and objectivised. By defining standards of education in this way, one can easily be trapped into process of creating „the minimum“ that leave different education needs unsatisfied and produce negative attitudes towards education. All this leaves deep marks on the future development of personality and the society.

Key words: participation in education, quality of education, active learning.

PRVE STUDIJE O KVALITETU OBRAZOVANJA U SRBIJI

Aleksandra Ilić-Rajković i Ivana Luković
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U radu su prikazane i analizirane prve studije kvaliteta obrazovanja u Srbiji. Reč je o studijama Vladimira Karića i Jovana Miodragovića. Na početku rada, iznose se osnovni podaci o autorima i istorijskom kontekstu u kome su realizovane ove studije. Centralni deo rada posvećen je razmatranju elemenata njihovih studija koji bi se mogli tretirati kao metodološki okvir. Prikaz sadržaja studija organizovan je prema metodološkim celinama koje Karić i Miodragović ne izdvajaju sami, već su rezultat posebne analize njihovih tekstova. Analiza odgovarajućih elemenata praćena je sažetim prikazom rezultata do kojih su autori došli baveći se problemom kvaliteta obrazovanja u Srbiji u poslednjim decenijama XIX veka. Karićeva i Miodragovićeve studije su realizovane u vreme velikih društvenih promena u Srbiji. Oba autora su pokušala da sagledaju poziciju koju u tim promenama ima škola, kao i da anticipiraju kakve posledice po dalji društveni razvoj može imati utvrđeno stanje školskog sistema.

Ključne reči: kvalitet obrazovanja, prve studije kvaliteta obrazovanja, školski sistem, nastava.

Prve studije o kvalitetu obrazovanja u Srbiji objavljene su tokom 1886. i 1887. godine. Reč je o dve studije, pisane nezavisno jedna od druge, ali komplementarne u pristupu problemu kojim se bave. Vladimir Karić (1848–1894) rezultate svoje analize objavio je dva puta – 1886. pod naslovom *Školovanje u Srbiji i njegovi rezultati* i 1887. kao poglavlje svog dela *Srbija – opis, zemlje, naroda i države*. Druga studija – *Duh nastave i vaspitanja u Srbiji u početku poslednje četvrti XIX veka*, čiji je autor Jovan Miodragović (1854–1926) delimično je, u više nastavaka, štampana tokom 1886. godine u listu *Prosvetni glasnik*, a 1887. dopunjena je i objavljena u celini kao monografska publikacija. Karić čitaocima svoje studije skreće pažnju na Miodragovićev rad, a Miodragović se poziva na Karića (Karić, 1886: 22; Miodragović, 1887: 359).

Vladimir Karić, iako pravnik po obrazovanju, profesionalno je bio mnogo više angažovan u oblasti prosvete. Od 1870. do 1888. godine radi kao profesor geografije u gimnaziji, zatim u Ministarstvu prosvete preuzima dužnost statističara i referenta za nacionalnu akciju Srbije u evropskoj Turskoj. U međuvremenu je kao član Glavnog prosvetnog saveta 1881. godine bio angažovan na izradi nacrtu nastavnog programa za geografiju za srednje škole, i izradi nacrtu Zakona o osnov-

nim školama. Od 1879. godine Karić priređuje i udžbenike za nastavu geografije i obavlja dužnost nadzornika za osnovne škole.

Jovan Miodragović bio je učitelj, profesor pedagogije u učiteljskim školama u Nišu (gde je bio i upravnik), zatim u Beogradu, Aleksincu i na Višoj ženskoj školi, bio je predavač i upravnik Večernje škole Društva Sveti Sava u Beogradu, profesor Realke i Vukove gimnazije u Beogradu. Dužnosti školskog nadzornika za osnovne škole obavljao je deset godina (1885–1895). Kao član Glavnog prosvetnog saveta učestvovao je u izradi nacrtu Zakona o narodnim školama koji je donet 1898. godine, kao i u izradi nacrtu Zakona o osnovnim školama iz 1904. godine. Obavljao je dužnosti referenta za osnovnu nastavu u Ministarstvu prosvete od 1897. do 1900. godine, za to vreme uređivao je i *Prosvetni glasnik*. Miodragovićeva bibliografija obuhvata 300 naslova i 8 prevoda (Nedović, 1981).

Uvođenje školske obaveze u Srbiji

U evropskoj istoriji XIX vek obeležen je nizom revolucija – nacionalnih, naučnih i tehničkih, u okviru kojih je obrazovanje dobilo ulogu pokretača društvenog i privrednog progressa. Od druge polovine XIX veka zapadnoevropske države postepeno uvode osnovno obrazovanje kao obavezno za svu decu oba pola. Godine u kojima se u pojedinim državama uvodi ova obaveza smatraju se i godinama u kojima su započeti modernizacijski procesi u tim državama (Đurović, 2004: 36). Na primer, u Engleskoj je to 1878, u Francuskoj 1882, a u Srbiji je takav zakon donet 1883. godine (po starom kalendaru 31.12.1882).

Zakon o osnovnim školama kojim se uvodi školska obaveza, najznačajniji je od niza reformskih poteza, realizovanih u vreme trećeg mandata ministra Stojana Novakovića (1880–1883), sa ciljem da Srbiju uvedu u red modernih evropskih država. Zakon je, u odnosu na prethodni iz 1863. godine, doneo sledeće novine: produženo je trajanje osnovne škole sa IV na VI razreda, koliko je trebalo da traje i školska obaveza; uključeno je više realnih sadržaja i veština (poznavanje prirode, poljska privreda, lepo pisanje), osmišljen je sistem osnovnog obrazovanja koji je podrazumevao četvororazrednu nižu osnovnu školu, dvogodišnju višu osnovnu školu i produžnu školu, preciziran je položaj učitelja, definisani su odnosi između škole i opštine i unapređen je sistem školskog nadzora.¹

Glavni prosvetni savet, uz konačni nacrt Zakona, priložio je i okvirni plan postepene realizacije školske obaveze, koji je kasnije i uključen u prelazne odred-

¹ Zapisnik sa LXXVI sednice Glavnog prosvetnog saveta. Rasprava o predlogu zakona o osnovnim školama. *Prosvetni glasnik* (1881), Vol. 2, br. 22, str. 779.

be Zakona.² Srbija je početkom osamdesetih godina XIX veka imala oko 200.000 dece dorasle za školu (uzrast 6–12 godina), od kojih je oko 1/7 bila obuhvaćena školom. Zakon je obavezao mesne školske odbore da svake godine u prvi razred upišu minimum 1/2 od ukupnog broja dece dorasle za školu, kako bi za 9 godina u školama bilo bar 100.000 učenika. Za ovaj broj učenika bilo bi potrebno oko 1.300 učitelja, što je za 400 više od tadašnjeg broja. Procenjeno je, dakle, da će biti potrebno oko 9 godina kako bi se obezbedili materijalni i kadrovski uslovi za obuhvat 50% dorasle dece osnovnom školom.³

Na inicijativu i u organizaciji školskih odbora trebalo je da školske opštine obezbede materijalne uslove za realizaciju nastave. Međutim, upravo su odbori i roditelji predstavljali jednu od prvih prepreka u realizaciji ovog modernizacijskog poduhvata, što ilustruju izveštaji nadzornika iz prvih godina po donošenju Zakona. Ova nemarnost nije se samo odražavala na rad škole već i na obuhvat dece i njihovo redovno pohađanje nastave.⁴

Idejna koncepcija studija i pregled osnovnih rezultata

Predmet istraživanja. Karić i Miodragović su pokušali kroz svoja istraživanja da razumeju i objasne uzrok nemarnosti odraslih prema boljoj budućnosti svoje dece koja bi im bila obezbeđena školovanjem. Oba autora slažu se u pretpostavci da stanovništvo nema negativan stav prema obrazovanju kao životnoj vrednosti, već prema školi kao obrazovnoj instituciji. Miodragović, na primer, navodi da je kao nadzornik primao molbe od roditelja za ispis dece, uz obrazloženje da nisu „ništa naučila“ u školi.⁵ Oba autora u svojim proučavanjima bave se kvalitetom obrazovanja u Srbiji u okviru školskog sistema u celini, pristupajući mu sa različitih aspekata. Karić se bavi školom kao društvenom institucijom, a Miodragović osnovnim karakteristikama pedagoške i didaktičke koncepcije koja je prevladavala u školskoj praksi Srbije krajem XIX veka.

² Ibid., str. 780.

³ Ibid., str. 780.

⁴ Na zanimljiv slučaj nemarnosti, naišao je Dimitrije Josić prilikom obilaska škola u smederevskom okrugu, školske 1883/84. U selu Skobalj, beleži on, „našao sam jednog đaka koji u II razredu pokazuje deci iz III razreda ono što ona ne znaju. Prevrćući upisni protokol, nađem da je isti đak – po imenu Milorad Jovanović – pošao u školu 1878. godine, pa je te godine školske i svršio prvi razred; godine 1881. pošao je opet u školu da zameni mlađega brata, pa je 1882. opet svršio prvi razred. Godine 1878. stoji zapisano da mu je 7, a 1881. da mu je 8 godina. Školske 1882/83 nije bilo ispita te su deca ostala i ove godine u istim razredima. I tako će isti đak Milorad, čiji školski drug ide u drugi razred gimnazije smederevske, doći na godinu tek u treći razred osnovne škole“. Izveštaj Dimitrija Josića, nadzornika osnovnih škola u okrugu smederevskom. *Prosvetni glasnik* (1885), Vol.6, br.1, str. 33.

⁵ Izveštaj Jove Miodragovića o osnovnim školama u okrugu beogradskom. *Prosvetni glasnik* (1886), Vol. 7, br. 4, str. 128.

Ciljevi istraživanja. Karić svoje istraživanje preduzima sa namerom da utvrdi uticaj nastave svih nivoa na „znanstveni, telesni i moralni razvitak narodni“, smatrajući da će na taj način utvrditi i razloge zbog kojih je stav prema školi krajem XIX veka u Srbiji bio negativan. Iako ne izdvaja konkretne istraživačke zadatke u svojoj studiji, može se uočiti da kvalitet školovanja sagledava preko sledećih pokazatelja: *razvijenost školske mreže, obuhvat dece školovanjem, materijalni uslovi za rad škole, učitelji i nastavnici – broj i stručnost i rezultati školovanja.*

Miodragović je pokušao da kritički ispita pedagošku i didaktičku koncepciju u školama u Srbiji, zatim da identifikuje osnovne probleme i da ukaže na njihova moguća rešenja. Ove istraživačke ciljeve pokušava da realizuje preko više zadataka koji se mogu izdvojiti analizom njegove studije. On pokušava da utvrdi i kritički analizira *osnovne principe na kojima počivaju koncepcije nastavnih planova i programa u školama svih nivoa u Srbiji*; da utvrdi *oblike realizacije nastavnih sadržaja u praktičnom radu i osobnosti vaspitnog koncepta škole*; da kritički analizira *rezultate nastave*; i na kraju, da *konstruiše model škole u kojoj bi se sticalo kvalitetno obrazovanje.*

Korišćeni izvori. Karić je za svoju studiju prikupio i proučio svu tada raspoloživu dokumentaciju o školama u Srbiji. To su pre svega podaci koje je sakupljalo odeljenje za statistiku pri Ministarstvu prosvete Kraljevine Srbije za period 1836–1887, zatim rezultati popisa stanovništva iz godina 1874. i 1884, normativno-pravna dokumentacija, izveštaji školskih nadzornika, direktora i izaslanika Ministarstva prosvete koji su prisustvovali ispitima u srednjim i stručnim školama. Radi poređenja, prikupio je i odgovarajuće podatke o školama u Hrvatskoj, Slavoniji i Istočnoj Rumeliji. Miodragović svoje proučavanje zasniva na analizi nastavnih planova, programa i izveštaja školskih nadzornika, direktora i tako dalje, za školske 1879/80. i 1880/81. godine. Pored ovih, Miodragović se oslanja i na školske zakone za učenike, kao i na sećanja bivših učenika pojedinih škola. Prikupljene podatke Karić je obradio i kvantitativno i kvalitativno, a Miodragovićeva analiza je u najvećoj meri kvalitativna.

Osnovna škola. Prikaz pokazatelja kvaliteta obrazovanja biće dat na primeru osnovne škole, jer oba autora najviše pažnje posvećuju obrazovanju koje se sticalo na ovom nivou. Kao prva dva indikatora kvaliteta osnovnog školovanja, Karić (1886) analizira podatke koji se odnose na školsku mrežu i obuhvat učenika. Razvoj mreže osnovnih škola u Srbiji može se pratiti od 1820. godine kada je bilo oko 20 škola. U 1883/84, prvoj godini od uvođenja školske obaveze, u Srbiji je postojala 631 osnovna škola sa 38.337 učenika. Sliku o školskoj mreži kao indikatoru kvaliteta Karić precizira podacima o teritorijalnom rasporedu škola i o polnoj strukturi učenika. Od 631 škole, 145 (23%) se nalazilo u gradovima, a 486

(77%) u selima. Ovaj broj seoskih škola, iako je značajno veći od broja gradskih, ukazuje na visok stepen nerazvijenosti školske mreže, jer se na selu nalazilo preko 80% ukupnog stanovništva Srbije. U gradovima je jedna škola dolazila na 1.633 stanovnika, a jedan učenik na svakih 13 stanovnika. U selima se jedna škola nalazila na 3.448 stanovnika, a jedan učenik na svaka 82 stanovnika. U isto vreme u Hrvatskoj i Slavoniji jedna škola dolazila je na 1.549 stanovnika, a u Istočnoj Rumeliji na 652 stanovnika. Broj škola prema broju stanovnika u Srbiji je u 1883/84. godini ostao isti kao što je bio 1854. godine, zapaža Karić.

Do 1887. godine, kada je Karić prikupljao najnovije podatke za monografiju *Srbija*, broj škola povećan je za 40, otvoreno je 15 petih i 6 šestih razreda. Ne-srazmera između sela i grada ostala je i dalje velika i prema Karićevom proračunu trebalo je osnovati još 402 škole da bi selo sustiglo grad. Još značajnija bila je ne-srazmera u školovanju između dečaka i devojčica na selu, gde su od 100 učenika samo 4 bile učenice.

U vezi sa materijalnim uslovima za rad škole, Karić (1886) se bavi pitanjima kapaciteta, funkcionalnosti, finansiranja i higijensko-zdravstvenih uslova. Analiza pokazuje da „ni deseti deo školskih zgrada“ u Srbiji tog vremena nije ispunjavao minimum zdravstvenih standarda koje je Ministarstvo prosvete više puta propisivalo. U većini slučajeva je bilo reči o niskim, mračnim, vlažnim i loše osvetljenim zgradama. Seoski učenici češće su obolevali od gradskih, jer su duže putovali do škole, a neki od njih su i stanovali u školi. Uslovi za smeštaj dece u školama nisu postojali (loša voda za piće, neadekvatni uslovi za čuvanje hrane, spavanje na podu ili slamarici). S obzirom na sistem finansiranja škola, nije ni bilo izgleda da će ovaj problem biti rešen.

Da bi skrenuo pažnju Ministarstva i javnosti na loše materijalne uslove, Karić je 1885. godine, tokom nadzorničkog obilaska škola vranjskog, niškog i pirotskog okruga, merio kubaciju vazduha u učionicama. Merenje je sproveo u 35 učionica sa 1.400 učenika i konstatovao da jedan učenik udiše prosečno 2,7 kubna metra vazduha. Zakonom o školskim građevinama bilo je propisano oko 6 kubnih metara vazduha po učeniku. U izveštaju koji je nakon ovog obilaska škola i merenja uputio Ministarstvu, Karić je poručio (1886: 26): „Ako država ima prava da tera decu u školu ona nema prava da ih tamo davi“, što ilustruju navedeni rezultati.

Finansiranje škola, Karić (1886) smatra posebnim indikatorom kvaliteta, međutim podaci koje iznosi nisu dovoljno jasni. On navodi da je školske 1883/84, izdvojeno za osnovne škole 0,6 dinara po stanovniku, i u fusnoti uz ovaj deo teksta dodaje da obračun za tu školsku godinu još nije završen, pa *uzima* podatke za 1880. godinu i *izvodi* pomenutu cifru. Takođe, nije jasno ni poređenje sa Hrvat-

skom i Istočnom Rumelijom, jer ne objašnjava proračun i odnos između valuta, već samo navodi vrednosti – da je u Hrvatskoj izdvojeno 1,3, a u Istočnoj Rumeliji 1,5, ali ostaje nejasno koje valute.

Na osnovu prethodnih zapažanja Karić (1886: 21) konstatuje da će Zakon o osnovnim školama iz 1883. godine ostati samo *mrtvo slovo na papiru*. „Srbija je još daleko ne samo od tog sretnog vremena u kome će redovna poseta škole biti pravilo, a neposećivanje izuzetak, nego i od onih dana u kojima će stići Istočnu Rumeliju i Hrvatsku i Slavoniju“. Karić poređenje između Srbije i ovih zemalja realizuje s obzirom na površinu državne teritorije, ukupan broj stanovnika, broj škola, učitelja, učenika i finansiranje (Tabela 1).⁶

Tabela 1: Prikaz osnovnih statističkih podataka

	Km ²	Broj škola	Broj učitelja	Broj učenika	Broj duša	Trošak na osn. škole
Srbija	48.589	631	930	38.337	1.900.000	1.204.230
Hrvatska i Slavonija	42.516	1.248	1.919	130.977	1.937.374	2.600.000
Istočna Rumelija	35.900	1.701	2.171	80.768	797.000	1.213.106

(Karić, 1886: 18)

Kada je Miodragović započeo svoje proučavanje (1881. godine) nastava u osnovnim školama realizovana je po *Rasporedu predmeta za muške i ženske škole* iz 1871. godine. U međuvremenu, opštom reformom osnovnog obrazovanja 1883. godine donet je nov *Nastavni plan i program*. Analizirajući ova dokumenta, Miodragović zaključuje da su oba koncipirana prema *istorijskom principu*, dok se zanemaruje *princip prirodnog razvoja*. Drugi princip je prema Miodragovićevom mišljenju važniji, jer polazi od poimanja čoveka kao bića čiju suštinu određuje „duh“ ili „duša“ koja je neodvojiva od tela. Prema shvatanju „prirodnjaka i lekara“, navodi Miodragović (1887: 8), „duh“ je osnovni psihološki pojam i suština čovekovog bića, a sve „duhovne radnje su proizvodi izvesnih procesa telesnih“. Ističe da od načina na koji se poima „duh“ zavisi i shvatanje suštine vaspitanja.

Istorijski posmatrano, smatra Miodragović (1887), prve škole u srednjovekovnoj Evropi razvijale su se u okviru crkvenih institucija gde su se kao primarni izdvajali religijski sadržaji učenja. Iz ovih sadržaja prvi su se diferencirali sadržaji koji su se odnosili na jezik, koji će kasnije dobiti poseban značaj izdvajanjem maternjeg jezika kao faktora nacionalnog jedinstva. Tako je maternji jezik, ističe

⁶ Karić navodi da je podatke o Hrvatskoj i Slavoniji preuzeo iz teksta hrvatskog statističara Zoričića – *Hrvatska i Slavonija na obćoj zemljaskoj izložbi u Budimpešti 1885*, koji je objavljen u Zagrebu, a o Istočnoj Rumeliji iz „statistike koju izdaje veoma dobro uređeni statistički biro ove pokrajine“.

Miodragović, kao druga disciplina uveden u nastavni plan. Kao treća disciplina, oduvek potreban i u praktičnom životu i kao sredstvo razvoja opštih intelektualnih sposobnosti, uveden je račun. Miodragović dalje objašnjava istorijski redosled i princip uvođenja ostalih naučnih oblasti u opsegu osnovnog obrazovanja. Prema njegovom mišljenju, nakon navedenih disciplina, najpre se osetila potreba za upoznavanjem mladih naraštaja sa prošlošću naroda kome pripadaju, zbog čega je uvedena istorija, zemljopis i na kraju jestastvenica (poznavanje prirode).

Miodragović (1887) uočava da je broj časova koji je nastavnim planom predviđen za određeni nastavni predmet tokom celokupnog osnovnog obrazovanja uglavnom srazmeran „stažu“ koji taj predmet ima u istorijskom razvoju škole. Nauka hrišćanska je prva po istorijskom redosledu, a to mesto zauzima i na listi predmeta u okviru oba dokumenta koje Miodragović analizira. Takođe, predviđeno je da se ovaj predmet izučava tokom svih razreda osnovne škole sa 2 časa nedeljno. Drugi po redosledu na pomenutoj listi je maternji jezik, treći račun, i tako dalje.

Nastavnim programima (1871. i 1883) za nauku hrišćansku bilo je predviđeno da deca savladaju više molitvi tokom prva dva razreda, a zatim da se u narednim razredima upoznaju sa nekim osnovnim događajima iz istorije hrišćanske crkve. Religijski sadržaji su za decu na početku školovanja nerazumljivi i ona ih mogu usvajati jedino učenjem napamet, smatra Miodragović. Izveštaji nadzornika i informišu da su deca ovaj predmet učila bez razumevanja, a da su ga učitelji predavali uglavnom prema sadržaju udžbenika. Ovakav način predavanja i usvajanja znanja Miodragović naziva *mehaničkim*. Takođe, napominje da ono što proizvodi neprijatna osećanja ne može da se zavoli, a ono što se ne voli „ne može uticati kao vaspitno sredstvo koje razvija srce“ (Miodragović, 1887: 16).

Miodragović u nastavku analizira podatke o nastavi ostalih predmeta (račun, istorija, zemljopis, poznavanje domovine i jestastvenica), u pogledu kvaliteta udžbenika, načina realizacije nastavnog programa, predavanja i usvajanja gradiva. Nastava svih predmeta, zapaža on, suočavala se sa sličnim problemima. Nastava istorije, na primer, svodila se na nabranje godina i imena, bez opisivanja i objašnjavanja istorijskih događaja i ličnosti. Takvo gradivo učenici su usvajali mehanički, napamet. Kako nije postojao odgovarajući udžbenik nastavnici su ove sadržaje učenicima diktirali. Zakon donet 1883. godine predvideo je za nastavu nižih razreda izučavanje jestastvenice. Prema Miodragovićevom mišljenju, to je bio napredak u koncipiranju nastavnih planova, jer je predstavljao iskorak iz istorijskog tumačenja rasporeda sadržaja ka konceptu koji uvažava *prirodni razvoj deteta*. Međutim, konstatovao je, u praksi se realizacija ovih sadržaja ipak svela na prosto opisivanje i diktiranje (Miodragović, 1887).

Pouke o čuvanju zdravlja, gimnastika i pevanje su nastavni sadržaji koji je trebalo da doprinesu telesnom razvoju učenika, smatra Miodragović. Međutim, ono što je u izveštajima zapazio jeste odsustvo podataka o ovoj nastavi, jer su je i učitelji i nadzornici shvatali kao „luksuz“ i „sporednu stvar“. Oni malobrojni podaci ukazuju da su, na primer, pouke o čuvanju zdravlja predavane kao poseban nastavni predmet čiji su sadržaji učenicima diktirani. Tako se sadržaj koji je trebalo da doprinese nezi tela pretvorio u „negu duha“, zaključuje Miodragović. Učitelji nisu razumeli smisao ovog predmeta u osnovnoj školi, „jer da je bilo pravog razumevanja, ono se prvo i prvo ne bi ni ‘predavalo’, već *živelo*, a drugo, ako bi se i predavalo ono bi se to činilo svakom prilikom uzgred, uz *činjenje* onoga što je zdravlju korisno, a ne bi se pretvarala u samostalan *specijalan predmet*“ (Miodragović, 1887: 68).

Analizirane nastavne sadržaje Miodragović posmatra na skali *apstraktno-realno* i deli u tri grupe, prema stepenu u kome su realni, odnosno apstraktni za učenika. Za dete su realni oni sadržaji koji odgovaraju njegovom stepenu *prirodnog razvoja*. Nauka hrišćanska, gramatika srpskog jezika, račun, istorija i zemljopis za dete su najmanje realni, to jest najapstraktniji. Predmetima nižeg stepena apstrakcije on smatra poznavanje domovine i jestastvenicu. Treću grupu predstavljaju sadržaji najnižeg stepena apstrakcije, kao što su pouke o čuvanju zdravlja, gimnastika i pevanje. U realizaciji svih ovih sadržaja, Miodragović zapaža zanimljivu zakonitost: što su sadržaji za dete realniji, to je nastava bivala apstraktnija, odnosno učitelji su se teže snalazili u podučavanju. Na primer, nastava poznavanja domovine, umesto bez udžbenika i izvan učionice, u neposrednoj okolini škole, realizovana je uz „veće šepRTLjanje i zbrku“ nego li i jedan drugi predmet. „Deci su diktirane reči i klase, i to je učeno napamet“, što je za Miodragovića (1887: 55) najjasniji primer mehanizma u nastavi.

Efekte osnovnoškolskog obrazovanja Karić pokušava da proceni na osnovu pismenosti stanovništva i broja krivičnih dela. U Srbiji je 1884. godine procenat pismenosti iznosio 11%, a u odnosu na selo u gradu je bilo sedam puta više pismenih. Od 1874. do 1884. godine ovaj procenat je u Srbiji povećan za 3,6%, a skoro istovremeno u Hrvatskoj i Slavoniji za 8%, zapaža on. Pored sporog porasta procenta pismenog stanovništva, neefikasnost osnovne škole u Srbiji ilustrovali su i rezultati popisa u kojima se nailazi na podatak da su se u nekim selima, koja su već više godina imala školu, svi odrasli izjašnjavali kao nepismeni. Vaspitni uticaj škole na stanovništvo, u moralnom smislu, mogao bi se izmeriti brojem krivičnih dela, smatrao je Karić. Međutim, kako je tada „krivična statistika u nas veoma nesavršena i primitivna“ ovaj uticaj nije bilo moguće utvrditi (Karić, 1886: 28).

U školskoj 1883/84. godini u Srbiji je podučavalo 930 učitelja, od čega je značajna većina (644) bila muškog pola. U gradovima je jedan učitelj dolazio na 543 stanovnika i na 41,6 učenika, dok je u selima, gde su uglavnom bile nepodeljene škole, jedan učitelj dolazio na 3.230 stanovnika i radio sa 39,3 učenika. Stepenn stručnosti učitelja nije bio ujednačen. Pored još uvek malog broja onih koji su završili učiteljsku školu, bilo je i bogoslova i svršenih učenica Više ženske škole. Bez adekvatnog stručnog obrazovanja, a i sami podučavani na prethodno opisani način učitelji su uglavnom bili orijentisani na pripremu predavanja i organizaciju ispita. Njihov trud nije bio usmeren u pravcu podsticanja razvoja učenika, konstatovao je Miodragović (1887).

Nastavni plan je bio koncipiran prema istorijskom redosledu uključivanja pojedinih sadržaja, umesto prema principu prirodnog razvoja, zbog čega je nastava „započinjala najapstraktnijim, a završavala se najkonkretnijim predmetima“, ističe Miodragović. Nastava je realizovana *mehanički*, učenicima nije pružala znanja i veštine koje bi oni doživeli kao razumljive i korisne, već im je „morila i trošila umne moći uzalud“ (Miodragović, 1887: 105). Takva nastava nije mogla da bude vaspitna, a bili su zapostavljeni sadržaji namenjeni nezi i razvoju telesnih sposobnosti i zdravlja. Miodragović na osnovu prethodnih zapažanja konstatuje da je „duh nastave i vaspitanja“ u osnovnim školama u Srbiji bio *teološko-spiritualistički*. „Duh“ ili „duša“ se u našim školama pogrešno tumačila, napominje on. Shvatala se kao nešto što može „živeti i razvijati se nezavisno od tela“, što može da nauči i usvoji „ono što se u nju ulije pa ma i na silu, da se ona čisti i jača kad telo slabi, da je u njoj znanje gotovo, urođeno, samo treba da dođu reči te da ga razbude“ (Miodragović, 1887: 106). Zato i nije neobičan prethodno navedeni podatak, da u nekim selima koja imaju godinama školu nema pismenih odraslih.

Stručne škole. U posebnom delu svoje studije, Karić (1886) procenjuje koliko su *stručne škole* doprinele „opštem razvitku i narodnom napretku“. Značenje ovog kriterijuma nije precizno definisano, jer se svodi na utvrđivanje opsega zanimanja za koje se u Srbiji moglo školovati, zatim broja škola, broja učenika i rada na reformisanju nastavnih planova i programa. Takođe, Miodragović posvećuje posebno poglavlje stručnim školama, čiji kvalitet analizira na osnovu oskudnih podataka.

Školske 1886/87. godine u Srbiji je radilo samo 7 stručnih škola – Ratarnica, Trgovačka, Veterinarska, dve učiteljske škole, Vojna škola i Bogoslovija. Prve tri škole pohađalo je ukupno 95 učenika koje je podučavao 21 nastavnik, i to u tako lošim uslovima, da se o njihovom uticaju na struke za koje obrazuju nije moglo uopšte govoriti, ističe Karić (1887: 259). Na primer, Ratarnicu je pohađalo

samo 49 učenika na preko milion i po seoskog stanovništva, što prema Kariću pokazuje svu neozbiljnost resornog ministarstva. Zaključak o karakteristikama i kvalitetu nastave u ovoj školi Miodragović iznosi na osnovu sećanja bivšeg učenika. Od njega saznaje da je nastava u ovoj školi manjkala upravo u onome što ju je suštinski određivalo – u praktičnom aspektu. Nije bilo očigledne nastave, učilo se iz knjiga i uz pomoć slika, na osnovu čega Miodragović (1887: 356) zaključuje da je ovu školu karakterisalo „golo teoretisanje bez prakcije, više apstraktnosti nego stvarnosti, učenje bez rada“.

Na rad Vojne škole oba autora se kratko osvrću, a Karić (1886: 57) konstatuje „da kakva god da su znanja prenošena polaznicima ove škole, ona su se pokazala nedovoljnim i čak kobnim, o čemu svedoče ishodi tri poslednja rata“.

I u pokušaju da analizira rad Bogoslovije Miodragović (1887) je naišao na problem nedostatka izvora, pa je takođe konsultovao bivšeg, inače odličnog učenika. Prema njegovim rečima, većina učenika učila je napamet, mada su nastavnici nastojali da sadržaj učine što pristupačnijim učenicima. Bogosloviju je pohađao i veliki broj učenika koji su u prethodnom školovanju pokazali slab uspeh. Prema Karićevoj proceni ovo je bila „najnazadnija škola u Srbiji i s toga nije u stanju bila opremiti učenike svoje (...) znanjem, kakvim bi trebalo da raspolažu oni, koji se posvećuju službi duhovnoga vaspitanja narodnog“ (Karić, 1887: 259–260).

O učiteljskim školama, oba autora imaju pozitivno mišljenje, u koje Miodragović unosi dozu kritičnosti. Dostupni podaci o radu ovih škola ukazuju da, za razliku od ostalih, njihovu nastavu nije odlikovalo „starinsko memorisanje“ (Miodragović, 1887: 339–340). Ipak, dublja analiza pokazuje da je nastava u učiteljskim školama upala u drugu zamku, a to je formalizam. „Umesto *zbijenog* gradiva koje se učilo napamet, sada imamo *razglagolstviye* često bez reda i sistema, gde je bitno samo *razumeti bez pamćenja*“ (Miodragović, 1887: 349).

Srednje škole. Indikatore koje je primenio u analizi kvaliteta rada osnovnih škola Karić (1886) primenjuje i u procenivanju kvaliteta školovanja u *srednjim školama*. U Srbiji je 1884. radilo 5 potpunih (3 gimnazije i 2 realke) i 21 niža srednja škola, sa osnovnim zadatkom da pripremaju učenike za nastavak školovanja na Velikoj školi. Pored gimnazija i realki, oba autora u srednje škole ubrajaju i Višu žensku školu, koja je istovremeno bila i opšteobrazovna i škola za obrazovanje učiteljica. Školske 1883/84. godine u srednjim školama bilo je 264 nastavnika i 20 nastavnica. U gimnazijama i realkama bilo je 743 učenica, a ukupno učenika i učenica 3.929. Karić konstatuje da su srednje škole u Srbiji napredovale, u periodu 1874–1884: postale su tri puta brojnije, u njih se upisalo tri puta više učenika i za toliko je povećan i broj nastavnika. Međutim, uslovi u kojima su radile, naročito

niže srednje škole, bili su podjednako loši kao i u slučaju osnovnih škola, nastavna sredstva su bila malobrojna, biblioteke slabo opremljene, a stručnost nastavnika nije bila zadovoljavajuća. Kako Karić ističe, bilo je nižih gimnazija u kojima nije bilo nijednog predavača sa položenim profesorskim ispitom (opširnije u tekstu Vujisić-Živković u ovom zborniku).

U koncepciji nastavnih planova i programa za srednje škole, Miodragović prepoznaje tada aktuelnu dilemu: *klasicizam ili realizam*. Prema broju časova koji je predviđen za pojedine predmete i uvažavanju istorijskog principa uvođenja nastavnih sadržaja u nastavni plan, Miodragović (1887: 117) zaključuje da su „naše gimnazije prilično izašle iz klasicizma, ali da su samo kročile u realizam“. Ipak, usled nerešene pomenute dileme, nastavni plan predstavlja zbrku stare forme s realnim, egzaktnim znanjem, „predmeti nisu poređani po prirodnome i psihološkome redu, da jedan drugi spremaju i potpomažu, da se razvijaju jedan iz drugog logički, već po važnosti ili istorijske predanju (...). Nema organske celine...“ (Miodragović, 1887: 284). Znanje koje se stiče prema ovakvom planu predstavlja samo mnoštvo nepovezanih pojedinosti. Kao ilustraciju prethodnog zapažanja Miodragović predstavlja stanje nastave iz matematike, koja je bila svedena na učenje formula. Umesto toga, trebalo je logičke i matematičke zakone izvoditi iz prirode, stvarnih količina i njihovih odnosa. „Osobina našega duha jeste da su mu stvari i pojave jasne onda kada ih shvati u njihovoj uzročnoj i logičnoj svezi“ (Miodragović, 1887: 284). Kako takve povezanosti nema, usvajanje znanja se svodi na memorisanje podataka iz udžbenika ili diktiranih beleški.

Izveštaji direktora srednjih škola, konstatovao je Miodragović (1887), izuzev podataka o kažnjavanju, ne govore mnogo o vaspitnom kontekstu škole. Zato on analizira školske zakone (disciplinska pravila) za učenike koje su sastavljali nastavnički kolegijumi u svakoj školi. On zapaža da je tekst ovih pravila predstavljen imperativnim tonom (učenici „moraju“, „ne smeju“, „zabranjuje se“) koji definiše relaciju nastavnik–učenik. Umesto da je u ulozi vaspitača, nastavnik je samo izvršilac zakona. Miodragović, takođe, konstatuje da su vršnjački odnosi, kao jedan od značajnijih vaspitnih faktora, ignorisani od strane škole i nastavnika.

Razdvajanje „duha“ od tela je, kao i u osnovnoj školi, opšta oznaka srednjoškolske nastave i vaspitanja, zaključuje Miodragović, „samo u nešto blažem obliku“ – *duša* se smatra zasebnom snagom koja bi trebalo da bude razvijana sama iz sebe pomoću reči. Ovakav „duh nastave i vaspitanja“ u srednjim školama, Miodragović (1887: 323) naziva *spiritualističko-racionalističkim*.

Nedovoljnu stručnost srednjoškolskih nastavnika i Karić i Miodragović dovode u vezu sa načinom rada i učenja na Velikoj školi, čiji kvalitet takođe pokušavaju da procene. Oba autora, kao pokazatelje kvaliteta analiziraju broj

studenata i nastavnika, kao i nivo funkcionalnosti katedri. Oni zapažaju da se broj studenata u periodu 1874–1884. smanjio sa 207 na 177, kao i da je time najviše pogođen Filozofski fakultet. Za Miodragovića je to zabrinjavajući podatak, u društvenom i prosvetnom smislu, posebno ako se uzme u obzir značajan porast broja učenika osnovnih i srednjih škola u to vreme (Karić, 1886; Miodragović, 1887).

U okviru drugog pokazatelja, kao značajan nalaz oni izdvajaju podatke da je 1884. godine 15 katedri bilo bez predavača, kao i da su profesori sa studentima komunicirali samo tokom ispita. To nije bio način da se budući nastavnici pripreme za svoj pedagoški rad, a bez njihove dobre stručne spreme i motivacije za stručno usavršavanje nije se ni mogao podići nivo kvaliteta nastave u srednjim školama, slažu se ovi autori. Vaspitni kontekst Velike škole Miodragović naziva *vaspitanjem u potpunoj slobodi*, jer nije postojalo nikakvo interesovanje nastavnika za vannastavni život studenata koji, pri tom, nisu imali obavezu pohađanja nastave (Karić, 1886; Miodragović, 1887).

Opšti zaključci studija. Kvalitet obrazovanja u Srbiji, s obzirom na prethodno prikazane podatke, Karić ocenjuje vrlo negativno i upozorava da je stanje u kome se škole nalaze „zabrinjavajuće“. Njegova procena budućnosti Srbije nije nimalo svetla, jer „...škole su danas u Srbiji takve, da i u umu i u srcu omladine svoje ostavljaju ogromnu prazninu, koju ona, sirota, popunjuje čime zna, a najčešće i najviše porocima današnjega našeg društva“ (Karić, 1886: 59). Svoje školovanje omladina završava sa „polovičnim“ znanjima, nedovoljno razvijenim radnim navikama i bez jasne svesti o svojim profesionalnim i društvenim ciljevima. Karić (1886: 60) ističe da se omladina, čiji duh i srce nisu vaspitani na adekvatan način, nalazi na raskrsnici i hitno joj je potrebno pomoći da odabere pravi put. Škola je u modernoj državi, smatra on, osnovno sredstvo za privredni, fizički, intelektualni i moralni razvoj naroda. „Na ovome božijem svetu niko nikoga ne sačekuje, već sve to juri da što pre stigne svojoj celji. Teško onima koji su spori! Pre no što stignu onamo kud su naumili, oni su već oboreni i izgaženi onima koji su brži, inteligentniji i okretniji. Za nas možda još ima vremena, ako bi se osvestili i hteli pohitati...“; zaključuje Karić (1886: 70).

Treći zadatak u Miodragovićevoj studiji bio je razrada modela škole u kojoj bi se sticalo kvalitetno obrazovanje. Ovaj model detaljno je predstavljen u studiji i njegova analiza bi mogla da predstavlja predmet posebnog rada. Kako je predmet našeg rada metodološka koncepcija prvih studija o kvalitetu obrazovanja i prikaz njihovih osnovnih istraživačkih nalaza, ovaj model će biti predstavljen u najkraćim crtama.

Prvim korakom u prevazilaženju prikazanih problema Miodragović smatra odustajanje od *istorijskog* principa u koncipiranju nastavnih planova i programa i usvajanje koncepta *realne nastave*, koja bi bila planirana prema *principu prirodnog razvoja*. To znači da bi početna nastava trebalo da bude usklađena sa aktuelnim sposobnostima i interesovanjima učenika, koja se na tom uzrastu uglavnom odnose na prirodne pojave i neposrednu okolinu. To ne znači da za ostale nastavne predmete nema mesta, već da je potrebno da se izmeni i redosled predmeta i sadržaja koji bi učenici trebalo da usvoje u okviru jednog predmeta. Na primer, „u Istoriji da se počinje od naroda danas, pa tek onda da se ide u prošlicu njinu i ona da se iznosi što je moguće plastičnije i vernije, bez ikakva idealisanja koje nameće učenicima ideje; oni valja sami da ih pronalaze. U Hrišćanskoj nauci da se biraju oni primeri i one priče koje su najbliže životu učeničkom. I u najvišem zavedu nastavnici se mogu pridržavati ovoga metodičkoga principa“ (Miodragović, 1887: 375). Što je nastava konkretnija, realnija, to je razumljivija i bolja, ističe Miodragović. Nastavnik se mora izražavati jasno, treba da omogući učenicima da samostalno, svojim rečima, predstavljaju naučeno. Takođe, i da ih podučava veštinama beleženja značajnih podataka i upotrebe tih beleški kao materijala za učenje, dok bi učenje iz knjiga trebalo svesti na minimum. Miodragović izlaže i koncept školske higijene, kao i osnovne principe moralnog, estetskog, religijskog i radnog vaspitanja.

Zaključna razmatranja

Istraživački poduhvati Vladimira Karića i Jovana Miodragovića kojima su pokušali da procene kvalitet obrazovanja u Srbiji na kraju XIX veka, ostali su usamljeni u decenijama koje su usledile. Ni odjeci ovih studija u pedagoškoj periodici izgleda da nisu bili dovoljno jaki. Kraći prikaz Karićeve studije objavljen je u časopisu *Učitelj*, uz napomenu da „pisac nije poslao primerak“ kako bi njegov rad bio prikazan. Ipak, autor prikaza smatra da je Karićev rad vredan pažnje. „Knjižica Školovanje u Srbiji šiba neumitno sve zavode, jer veli, ništa ne proizvode (...) ovu knjigu preporučujemo svima a naročito učiteljstvu, koje će za sebe i svoj rad ako oće da radi imati lepih podataka...“⁷

Dr Milan Jovanović Batut izrazito negativno je ocenio Karićevu studiju. Između ostalog, kritikovao je analizu statističkih podataka, posebno onih koje se odnose na Hrvatsku i Istočnu Rumeliju, a Karićev kritički odnos prema školama u Srbiji ocenio je kao preteran i subjektivan. Karićev odgovor na ovu kritiku, iako

⁷ Prikaz Karićeve studije u časopisu *Učitelj* (1886), Vol. 5, br. 12, str. 205-206, Nik. Stoj, str. 206.

ispunjen oštrim i ličnim komentarima koji se odnose na Batuta, obrazložen je i potkrepljen podacima kojima je dopunio rezultate svoje analize.⁸

Na vrednost Miodragovićeve studije svojim čitaocima su skretali pažnju kako autori članaka o pojedinim problemima škola u Srbiji, tako i nadzornici u svojim izveštajima, ali nije objavljen ni jedan prikaz ove studije u pedagoškoj periodici.

Do početka XX veka nije bilo sličnih istraživačkih poduhvata i pokušaja. To se, donekle, može objasniti relativno redovnim objavljivanjem nadzorničkih izveštaja i podataka koje je prikupljalo odeljenje za statistiku Ministarstva prosvete, što je omogućavalo zainteresovanima da steknu određenu sliku o radu škola u Srbiji i bez posebnih istraživanja u kojima bi bili detaljnije komentarisani ovi podaci. Tek 1902. godine, kada nadzornički izveštaji više nisu objavljivani, Ljubomir Protić objavio je studiju pod nazivom *Naše narodno prosvetivavanje u školskoj 1901/02. godini*. Nekoliko godina kasnije i Dimitrije Putniković objavio je rezultate svojih analiza ovih izveštaja za dve školske godine – 1906/07. i 1907/08. Oba autora se bave proučavanjem samo kvaliteta rada osnovnih škola, sa ciljem da se „odredi pravo stanje i potraži direktiva za dalji rad“.⁹ Putniković (1908) navodi uz svoju prvu studiju da je ona „za poslednje dve decenije treći rad ove vrste“. Kao prvi navodi Miodragovićevu studiju, za koju kaže da je najpotpunija i najobimnija. Kao drugi navodi Protićev rad, zasnovan na analizi izveštaja stalnih nadzornika, i kao treći navodi svoj tekst.

Prve studije o kvalitetu obrazovanja u Srbiji imale su u svoje vreme značaj metodološkog modela koji je mogao da bude dalje razvijan. Takođe, neki nalazi do kojih su autori došli u svojim proučavanjima, uz sve nedostatke koji ih karakterišu, imali su i prognostičko značenje. Karić i Miodragović su predviđali kratak vek, inače naprednog Zakona o osnovnim školama kojim je 1883. godine uvedena školska obaveza. U decenijama koje su usledile, ova njihova predviđanja su i potvrđena. Zakonom o narodnim školama iz 1898. godine školska obaveza je sa dotadašnjih 6 svedena na obavezna 4 razreda, a kaznene mere za roditelje koji odbijaju da upišu decu u školu bile su pooštrene. Iako je broj učenika i školskih zgrada povećan, ipak je opšti obuhvat dece ovom obavezom i školske 1906/7. godine i dalje ostao udaljeni ideal. Putniković (1908) navodi podatak da se u školama nalazilo oko 1/3 dečaka i 1/30 devojčica doraslih za školu. Izdržavanje škola koje je sve vreme ostalo u nadležnosti opština nastavilo je da se suočava sa istim problemima o kojima su i autori prvih studija pisali.

⁸ Karić, V. (1887a): *Školovanje u Srbiji i njegovi rezultati, Odgovori dr M. J. na njegovu kritiku u Otadžbini sv. 60*. Beograd: Prva udeonička štamparija.

⁹ Putniković, D. (1908): *Narodne škole u Srbiji 1906/07 godine, Prosvetni glasnik*, Vol. 29, br. 4–5, 298.

Koncepcija srednjih škola ostala je nestabilna usled nerešene dileme na relaciji klasicizam–realizam sve do 1898. godine, kada je donet Zakon o srednjim školama kojim je ustanovljen sistem srednjih škola kojim su obe strane bile zadovoljne. Stručno obrazovanje učitelja i nastavnika srednjih škola i dalje je unapređivano, ali je položaj učitelja u državi bio nezavidan.

Prva istraživanja u oblasti obrazovanja datiraju iz druge polovine XIX veka (Nisbet, 2005). U početku su takva istraživanja imala akademski karakter i njihov doprinos unapređenju prakse nije bio veliki. Tek početak XX veka donosi promenu: istraživanja počinju da sprovode stručna lica, a cilj je bio da se istraživanjem dođe do rezultata koji bi direktno doprineli unapređivanju prakse. U drugoj polovini XX veka istraživanja u oblasti obrazovanja prerastaju u naučnu disciplinu koja ima svoj samostalan predmet, metode i literaturu. Karićeva i Miodragovićeva studija, kao prve studije kvaliteta obrazovanja u Srbiji, pripadaju prvoj etapi razvoja istraživanja u oblasti obrazovanja i razumljivo je što njihova metodološka osnova nije eksplicirana i dovoljno razvijena. Ipak, teorijsko razmatranje pitanja nastave i vaspitanja Miodragović u svom radu nastoji da dopuni preporukama za konstituisanje škole kao institucije koja bi kvalitetnije obavila svoj zadatak. Ovakav napor skoro da nagoveštava sledeću fazu u koju će ući istraživanja u oblasti obrazovanja nekoliko decenija kasnije.

Savremeno istraživanje u oblasti obrazovanja istovremeno može da ima više ciljeva: da pruži rešenja za određena pitanja prakse, da obezbedi nova saznanja i naučna objašnjenja i da usmerava obrazovnu politiku. Karićeva i Miodragovićeva studija polaze od gorućeg pitanja onovremene prakse, a to je negativan stav građanstva prema školi kao vaspitno-obrazovnoj instituciji. Iako njihove studije nisu bile naručene, rezultati do kojih su došli mogli su biti od velike koristi tadašnjim kreatorima obrazovne politike. Dakle, ciljevi sa kojima Karić i Miodragović načelno započinju svoje studije jesu ciljevi koji su i danas aktuelni u pedagoškim proučavanjima.

U ovom radu, pokušali smo da analiziramo prve studije kvaliteta obrazovanja u Srbiji iz metodološkog ugla i da ukažemo na njihove najznačajnije rezultate. Analiza pokazuje da su Karić i Miodragović uložili napor da što objektivnije sagledaju rad škola na kraju XIX veka, što se vidi kroz korišćenje indikatora kvaliteta obrazovanja koji imaju svoj kvantitativni izraz (broj škola, broj dece upisane u školu, broj nastavnika i slično). Međutim, u takvom postupku nisu uvek dosledni, mestimično zapadajući u zamku subjektivne procene: na primer, rezultate školovanja delimično utvrđuju preko „doprinosa škole narodnom napretku“. Oslanjanje na takav indikator zahtevalo bi preciziranje njegovog značenja, odnosno, preciziranje u odnosu na šta se konkretno taj doprinos utvrđuje, čega u studijama

zapravo nema. Analiza Karićeve i Miodragovićeve studije nije bila moguća bez prikazivanja društvenog konteksta kome pripada njihova realizacija. Takođe, povremeno je bilo potrebno osvrnuti se na druge zakonske i prosvetne propise onog vremena kako bi se bolje razumeli pojedini aspekti njihove analize. U nameri da studiju učine potpunijom i odgovore na sve zadatke svoje analize, Karić i Miodragović na pojedina pitanja *pretpostavljaju* odgovore u vezi sa kvalitetom nastavnog i vaspitnog rada. U nedostatku relevantnih podataka u vezi sa radom određenih škola, oslanjaju se na podatke koje o njima daju pojedinci, za koje takođe *pretpostavljaju* da su pouzdani sagovornici. Takve pojedinosti, koje njihove istraživačke nalaze čine teško proverljivim ili manje pouzdanim, nije bilo lako izbeći u vreme nedovoljne razvijenosti metodologije društvenih nauka.

Vrednost ovakvih studija može se sagledati i u činjenici da su definisale pozicije na kojima se Srbija nalazila u trenutku uvođenja školske obaveze u Evropi. Predstavljena slika srpskog društva na kraju XIX veka relevantna je za mnoge oblasti istraživanja u društvenim naukama, ne samo za obrazovnu. Takođe, ovako temeljne studije kvaliteta obrazovanja dugo vremena neće biti sprovedene u Srbiji, tačnije, na njih je bilo potrebno sačekati više decenija.

Izvori i literatura

- Đurović, A. (2004). *Modernizacija obrazovanja u Kraljevini Srbiji: 1905–1914*. Beograd: Istorijski institut
- Karić, V. (1886). *Školovanje u Srbiji i njegovi rezultati*. Beograd: Štamparija zadruge štamparskih radenika.
- Karić, V. (1887). *Srbija – opis naroda, zemlje i države*. Beograd: Kraljevska državna štamparija.
- Karić, V. (1887a). *Školovanje u Srbiji i njegovi rezultati, Odgovori dr M. J. na njegovu kritiku u Otadžbini sv. 60*. Beograd: Prva udeonička štamparija.
- Miodragović, J. (1887). *Duh nastave i vaspitanja Srbije u početku poslednje četvrti devetnaestog veka*. Beograd: Kraljevska državna štamparija.
- Nedović, V. (1981). *Pedagoški pogledi Jovana Miodragovića*. Vrnjačka Banja: Zamak kulture.
- Nisbet, J. (2005). What is educational research? Changing perspectives through the 20th, *Research Papers in Education*, 20(1), 25-44.
- Protić, Lj. (1902). *Naše narodno prosvetivanje u školskoj 1901/02. godini*. Beograd: Dražavna štamparija Kraljevine Srbije.
- Putniković, D. (1908). Narodne škole u Srbiji 1906/07 godine, *Prosvetni glasnik*, 29(4–5), 298.
- Vojvodić, M. (2003). *Stojan Novaković i Vladimir Karić*. Beograd: Clio.

Vujisić-Živković, N. (2011). Razvoj institucije stalnog stručnog nadzora nad osnovnim školama u Srbiji u XIX veku, *Andragoške studije*, 18(1), 157–172.

Časopis *Prosvetni glasnik*.

Časopis *Učitelj*.

THE FIRST STUDIES OF QUALITY OF EDUCATION IN SERBIA

Aleksandra Ilić-Raković & Ivana Luković
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Abstract

In this paper we present and analyze the first studies of quality of education in Serbia. These studies had been written by Vladimir Karić and Jovan Miodragović. At the beginning of our paper, we present competencies of the authors and first activities in scope of modernization in education in Serbia. Central part of this paper is dedicated to methodological elements as results of special analyze of Karić's and Miodragović's texts. Analyze of those methodological elements is followed by short presentation of the results authors found out, working on a problem of quality of education in Serbia in last decades of 19th century. Karić's and Miodragović's study took place in the time of huge social changes in Serbia. Both authors tried to understand the position of the school in those changes, and to anticipate the consequences for further social development, according to actual condition of school system.

Key words: quality of education, first studies of quality of education, school system, educational process.

KVALITET DOKOLIČARSKOG I KOMUNIKACIONO-MEDIJSKOG OBRAZOVANJA ODRASLIH

Nada Kačavenda-Radić, Tamara Nikolić-Maksić i Bojan Ljujić
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Rad predstavlja opšti teorijski pristup istraživačkom projektu *Kvalitet i modeli obrazovanja kao činilac (kvaliteta) življenja u slobodnom vremenu i komunikacijama odraslih*. Osnovna svrha ovog članka je u pokušaju razumevanja sadržaja pojmova i njihovih odnosa kao osnova za dalja teorijska i empirijska ispitivanja. Kvalitetu dokoličarskog i komunikaciono-medijskog obrazovanja pristupa se u kontekstu složene paradigme kvaliteta življenja savremenog čoveka. Najpre se analizira kvalitet obrazovanja kroz prizmu kvaliteta življenja odraslih u slobodnom vremenu. Ustanovljen je kompleksan interakcijski, interferirajući i uzročno-poslednični odnos. Potom se promišlja samoostvarivanje ličnosti kao jedne od dominantnih odlika kvaliteta dokoličarskog obrazovanja. Pokazalo se da se samoostvarenost javlja kao spona između kvalitetnog obrazovanja i kvaliteta življenja u slobodnom vremenu. Treći deo rada posvećen je jednoj od zajedničkih komponenti kvaliteta dokoličarskog i komunikaciono-medijskog obrazovanja – označenost stvarnim i virtuelnim svetom. Posebno se insistira na informaciono-komunikaciono-tehnološkoj i medijskoj pismenosti. One su danas preduslov i neophodan element kvaliteta življenja u svim segmentima, pa i u onom koji nazivamo slobodno vreme. Kao najrelevantnije, najopštije i zajedničke karakteristike kvaliteta dokoličarskog i komunikaciono-medijskog obrazovanja, prepoznate su sledeće: vrednosna obojenost – poželjna preferencija sa kognitivnim, motivacionim i emocionalnim aspektom; razvoj potencijala i samoostvarivanje ličnosti; okvir mogućnog (društveno-kulturna uslovljenost, istoričnost, klasnost i slično, naučnotehnološka, obrazovno-tehnološka, te komunikaciono-tehnološka i medijska uslovljenost, strategijska usmerenost); relativnost i promenljivost; kontinuiranost i trajnost; razvojnost u kvantitativnom i kvalitativnom smislu; različitost po opštosti i uporedivost stepena; označenost stvarnim i virtuelnim svetom. Izdvojene karakteristike međusobno su povezane i kroz svaku se prelamaju ostale.

Ključne reči: kvalitet obrazovanja, kvalitet življenja, dokoličarsko obrazovanje, ICT i medijska pismenost, slobodno vreme.

Uvod

U radu se bavimo nekim bazičnim teorijskim postavkama istraživačkog projekata pod nazivom „Kvalitet i modeli obrazovanja kao činilac (kvaliteta) življenja u slobodnom vremenu i komunikacijama odraslih“. U okviru ovog projekta, *predmet* ispitivanja ima dva modaliteta:

- Dokoličarsko obrazovanje odraslih (obrazovanje u slobodnom vremenu; obrazovanje za slobodno vreme; obrazovno pripremanje profesionalaca u ovoj oblasti), i
- Komunikaciono-medijsko obrazovanje odraslih (komunikaciono-medijska pismenost i komunikaciono-medijske veštine).

Najopštije rečeno, *cilj* je ispitivanje povezanosti obrazovanja odraslih sa raznim aspektima sledećih fenomena: slobodno vreme (turizam, rekreacija, igra, vrednosne orijentacije, slobodno vreme specifikovanih grupa: zaposleni, penzioneri, odrasli sa specijalnim potrebama itd.) i komunikacije odraslih (posebno informaciono-komunikacione tehnologije).

Svrhu istraživanja, koje ima teorijsko-empirijski karakter, nalazimo u njegovom značaju i mogućim naučnoteorijskim i naučnopraktičnim implikacijama.

Naime, *naučnoteorijski značaj i implikacije* vidimo u doprinosu daljem razvoju mladih naučnih disciplina andragogije i pedagogije koje se bave slobodnim vremenom i naučnih disciplina andragogije i pedagogije iz oblasti komunikacija i medija.

Naučnopraktični značaj i implikacije prepoznajemo u sledećem:

- Doprinos uobličavanju nacionalne strategije za dokoličarsko i komunikaciono-medijsko obrazovanje;
- Doprinos izradi dokumen(a)ta na nacionalnom nivou o dokoličarskom i komunikaciono-medijskom obrazovanju u vaspitno-obrazovnom (školskom) sistemu, komuni i obrazovnoj pripremi profesionalaca za vaspitno-obrazovni rad u ovim oblastima – u skladu sa aktuelnim svetskim i evropskim dokumentima i poveljama (pre svega, imamo u vidu *International Charter for Leisure Education, World Leisure Organization*);
- Doprinos uobličavanju nacionalnog modela za dokoličarsko i komunikaciono-medijsko obrazovanje (podrazumeva i ispitivanje mogućnosti modifikovanja nekog od postojećih modela, na primer, po uzoru na izraelski);
- Direktne refleksije na uobličavanje i stalno usavršavanje nastavnih programa adekvatnih predmeta u univerzitetskom pripremanju andragoga i pedagoga kao profesija.

Jedna od osnovnih pretpostavki od kojih polazimo glasi: Kvalitet dokoličarskog i komunikaciono-medijskog obrazovanja utoliko je veći ukoliko dopri-

nosi kvalitetu življenja čoveka. Teorijskoj proveri te hipoteze, u biti, posvetili smo ovaj rad.

Strukturirali smo ga u tri dela. U prvom, kvalitet obrazovanja analiziramo kroz prizmu kvaliteta življenja u slobodnom vremenu odraslih. Intencija je da uočimo osnovnu prirodu tog odnosa i pokušamo da izdvojimo relevantne karakteristike kvaliteta dokoličarskog obrazovanja. Drugi deo članka smo posvetili promišljanju samoostvarivanja ličnosti, jedne od najdominantnijih odlika kvaliteta dokoličarskog obrazovanja, kroz koju se prelamaju i ostale. Dattilov model dokoličarskog obrazovanja učinio nam se zgodnim za ilustraciju. U trećem delu bavimo se zajedničkom komponentom kvaliteta dokoličarskog i komunikaciono-medijskog obrazovanja odraslih koja je istovremeno konstituent kvaliteta življenja savremenog čoveka – označenost stvarnim i virtuelnim svetom. Posebnu pažnju posvećujemo razmatranju humanog aspekta tehnološkog razvoja i određenju informaciono-komunikaciono-tehnološke i medijske pismenosti. Danas je ova pismenost preduslov i neophodan element kvaliteta življenja u svim segmentima, pa i u onom koji nazivamo slobodno vreme.

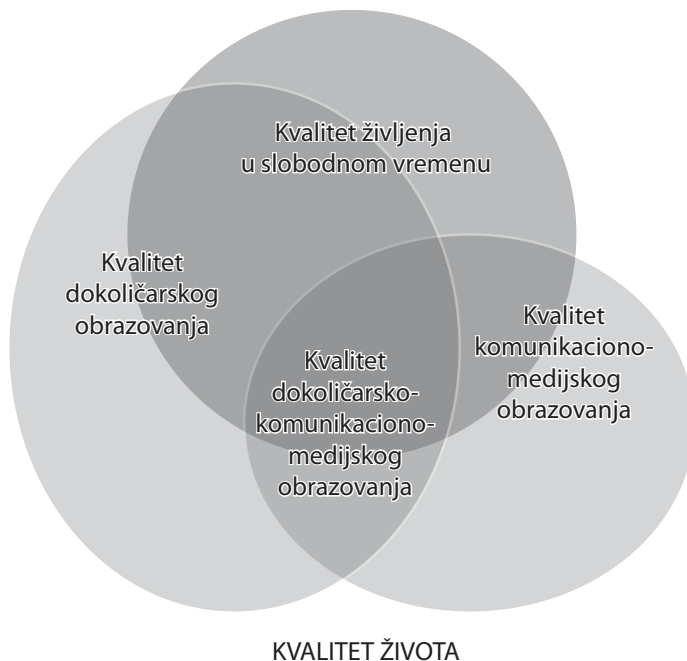
Stoga, svrha ovog članka ogleda se u pokušaju razumevanja sadržaja pojmovi i njihovih odnosa kao osnova za dalja teorijska i empirijska ispitivanja.

Kvalitet obrazovanja u kontekstu paradigme kvaliteta življenja u slobodnom vremenu

Kvalitet spada u najopštije pojmove. Nalazimo ga još u Aristotelovom spisku deset kategorija. Stoga je obim, time i sadržaj tog pojma toliko širok da je gotovo neograničen. Može se dovesti u vezu ne samo sa svakom ljudskom delatnošću i proizvodom, nego i sa svakom pojavnošću. Veliki je broj definicija kvaliteta, jer su i mnogobrojni aspekti njegovog posmatranja (WHO, 2006; Kosar i Rašeta, 2005; Pejatović, 2005; Stake, 2001). Odrednice i standardi kvaliteta postavljaju se i od strane raznih međunarodnih organizacija. Pomenimo samo napore Međunarodne organizacije za standarde (International Standard Organization – ISO) i Evropske organizacije za kvalitet (EOQC).

Pojam „kvalitet obrazovanja“ jeste uži, ali još uvek opšti pojam. Da li je kvalitet obrazovanja moguće tumačiti drugačije nego kroz čoveka i efekte koje ima na njegov život? S jedne strane, mislimo na razvoj ličnosti (stavove, vrednosti, motive, potrebe, preferencije itd.) i to u svim sferama (kognitivna, afektivna, voljna), a s druge, na njegovo sveukupno stvarno ponašanje (življenje). Imajući u vidu svrhu obrazovanja, bez obzira što su se ciljevi, metodi, sadržaji i drugo menjali tokom istorije, čini se da nije.

Specifičnost predmeta naših interesovanja upućuje da kvalitet obrazovanja možemo razumeti stavljajući ga u odnos sa ništa manje apstraktnim pojmom kvaliteta življenja u slobodnom vremenu. Kvalitet obrazovanja iskazuje se i potvrđuje kroz kvalitet življenja. Upotrebna vrednost obrazovanja, u ovom slučaju dokoličarskog, koje delom može biti komunikaciono-medijsko i komunikaciono-medijskog, koje delom spada u dokoličarsko, ima svoju potvrdu kroz kvalitet korišćenja slobodnog vremena (Slika 1). Teško je reći šta ima jaču determinišuću moć.



Slika 1: Odnos pojmova

Pri pokušaju definisanja kvaliteta življenja u slobodnom vremenu odraslih, pored ponašanja, odnosno aktualizacije određenih vrednosti tj. *življenog*, ne može biti zanemaren i vrednosni aspekt tj. *vrednovano*. U skladu sa humanističkim pristupom za koji smo se opredelili, najkonciznije rečeno, pod kvalitetom življenja u slobodnom vremenu podrazumevamo *vrednovano postignuće u okviru mogućnog* (Kačavenda-Radić, 1992).

U ovako opšte postavljenoj odrednici *vrednovano* nalazi smisao u činjenici da je kvalitet uvek vrednosna kategorija. Neko nešto vrednuje u interesu određivanja kvaliteta. To ukazuje na relacioni karakter kvaliteta (subjektivno-objektivni). Budući da je po sebi vrednost, kvalitet je uvek poželjan. Poželjnost kvaliteta ima

svoj kognitivni, motivacioni i emocionalni aspekt. Filogenetska i ontogenetska promenljivost sadržaja kategorije „kvalitet življenja u slobodnom vremenu“ čini je relativnom. Uslovljen je nizom društvenih, individualnih i prirodnih faktora. Time je i sadržaj pojma „kvalitet dokoličarskog obrazovanja“ promenljiv i relativan. No, valja zapaziti kontinuiranost i relativnu trajnost. Kvalitet ma koje vrste obrazovanja nekim aspektima se oslanja na manje ili više valjane korene duboko utkane u prošlost, drugim se bazira na specifičnostima savremenog trenutka, dok je trećim već projekcija budućnosti. Pored toga, ima i svoje uporedive stepene koji nam dozvoljavaju da zapažamo „kvalitetno“ i „kvalitetnije“.

Sa aspekta nauka o obrazovanju, *postignuće* u datoj odrednici valja ceniti stepenom čovekovog celokupnog duhovnog i materijalnog ostvarenja. Ukoliko je taj stepen viši, čovek je razvijeniji – većma se ostvario, razvio svoje potencijale te je bliži, prema Maslovljevoj koncepciji, samoaktualizaciji. Tako, *postignuće* (stepen ostvarenih potencijala kroz izabrane aktivnosti slobodnog vremena) postaje objekat vrednovanja i sadržaj (karakteristika) kvaliteta življenja u slobodnom vremenu. Svakako da je *postignuće* razvojan proces koji se konstantno menja tokom životnog ciklusa.

Postizanje kvaliteta življenja u slobodnom vremenu, njegovog činjeničnog i vrednosnog aspekta, nezamislivo je bez procesa dokoličarskog, a u savremenom trenutku i bez komunikaciono-medijskog obrazovanja. Budući da data kultura nudi univerzum aktivnosti kojima se može baviti u slobodnom vremenu, valja osposobiti (u velikoj meri to znači vaspitati i obrazovati) čoveka za adekvatan izbor aktivnosti (najbliži samoostvarenju) u situaciji najveće moguće slobode, kakvu obezbeđuje suština slobodnog vremena. Delovanje prema najvišim dometima svojih mogućnosti jeste glavni činilac kvaliteta korišćenja slobodnog vremena. Ukoliko dokoličarsko obrazovanje većma doprinosi tome, utoliko je ono kvalitetnije.

Čovek svesno bira aktivnosti kojima se bavi u svom slobodnom vremenu. Kada bi izostala svesnost, izostao bi i izbor. Izbor, pa makar bio po latinskoj izreci *Video meliora proboque, deteriora sequor*, čini se na osnovu svojstava sopstvene ličnosti, s jedne strane, a sa druge, u konglomeratu onoga što mu se nudi. No, čovek može da ne bude do kraja svestan svih uticaja i pritisaka koji čine da izbor nije u suštini rezultat njegove slobodne odluke, njegove svesne preferencije. Zato je treći elemenat odrednice kvaliteta življenja u slobodnom vremenu *okvir mogućnog*. Odnosi se na determinizme različitih nivoa i aspekata. Stepem čovekovog duhovnog i materijalnog postignuća u slobodnom vremenu ne zavisi samo od njegovih potencijala, nego i od mogućnog u datim uslovima. *Mogućno* je određeno mnogobrojnim faktorima, i opet, individualnim, socijalnim i prirodnim.

Svako *mogućno* ima svoj minimum i svoj maksimum. Ukoliko obrazovanje doprinosi višem stepenu *mogućnog*, utoliko je kvalitetnije. Kada bi se, s jedne strane, čovek osposobio za adekvatan izbor, čemu doprinosi dokoličarsko, ali i komunikaciono-medijsko obrazovanje, a sa druge, kada bi mu se nudila dovoljno široka mogućnost izbora, što u najvećoj meri zavisi od društveno-ekonomske i kulturne razvijenosti, približili bismo se idealu pedagogije i andragogije slobodnog vremena.

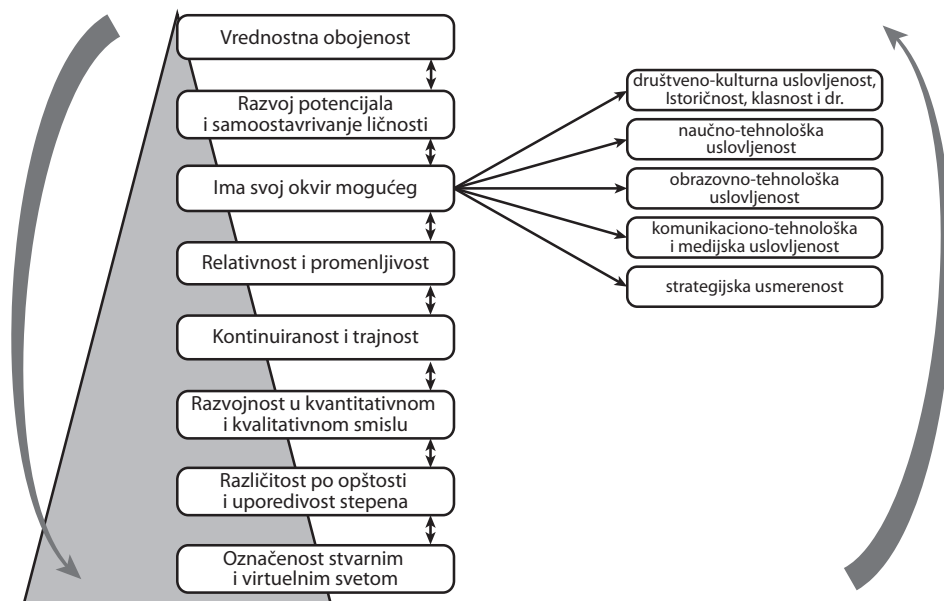
Prema tome, osnovni *kriterijum*, ali i *izvor* kvaliteta življenja u slobodnom vremenu, jeste ostvarena *humanost* i pojedinca i socijalne i fizičke okoline. Delovanje prema najvišim dometima svojih mogućnosti u datim socijalnim i prirodnim uslovima, čemu obrazovanje doprinosi, jeste glavni činilac kvaliteta korišćenja slobodnog vremena. Budući da je život (življenje) u slobodnom vremenu kompleksan i podrazumeva „svašta“ i u vrednosnom i u stvarnom (činjeničnom) smislu, *kvalitet* zahteva dalje da se raščlanjuje i konkretizuje. Posebno je to neophodno u istraživanjima pretežno empirijskog tipa u cilju operacionalizacije varijabli.

Sa našeg aspekta, bitno je zapaziti da se obrazovanje javlja dvodimenzionalno. Ono je komponenta kvaliteta življenja u slobodnom vremenu, ali i jedna od determinanti tog kvaliteta. Mnogobrojna istraživanja pokazuju da ukoliko aktivnosti slobodnog vremena sadrže više obrazovnih elemenata ili se približavaju obrazovnim aktivnostima, kvalitet življenja u tom vremenu na višem je nivou (Rojek, 2010, 2005; Nikolić Maksić, 2009; Kačavenda-Radić, 2008, 1997; Stebbins, 2006, 2004; Sivan & Ruskin, 2000; Grossman, 2000). S druge strane, ista i druga istraživanja pokazuju da su obrazovne karakteristike čoveka povezane sa načinom i kvalitetom življenja u slobodnom vremenu.

Prema tome, odnos kvaliteta obrazovanja i kvaliteta korišćenja slobodnog vremena je *interakcijski*, *interferirajući* i *uzročno-posledični*. Međusobno se određuju, prožimaju i prepliću, utiču jedan na drugi, a izvor, kriterijum i krajnji ishod im je isti – *humanost*. Stoga su opšte karakteristike kvaliteta dokoličarskog i dela komunikaciono-medijskog obrazovanja, koji spada u dokoličarsko, kompatibilne sa odrednicom kvaliteta življenja u slobodnom vremenu.

Budući da se kvalitetom komunikaciono-medijskog obrazovanja bavimo šire u potonjem tekstu, ovde se koncentrišemo na opšte, manje ili više pomenute karakteristike kvaliteta dokoličarskog obrazovanja, koje su ujedno i opšte karakteristike segmenta komunikaciono-medijskog obrazovanja označenog kao dokoličarsko. Bez pretenzije da obuhvatimo sve, kao najrelevantnije karakteristike kvaliteta dokoličarskog obrazovanja izdvajamo:

- Vrednosnu obojenost – poželjna preferencija sa kognitivnim, motivacionim i emocionalnim aspektom;
- Razvoj potencijala i samoostvarivanje ličnosti;
- Ima svoj okvir mogućeg koga determiniše:
 - društveno-kulturna uslovljenost, istoričnost, klasnost itd.;
 - naučnotehnoška uslovljenost,
 - obrazovno-tehnoška uslovljenost,
 - komunikaciono-tehnoška i medijska uslovljenost,
 - strategijska usmerenost;
- Relativnost i promenljivost;
- Kontinuiranost i trajnost;
- Razvojnost u kvantitativnom i kvalitativnom smislu;
- Različitost po opštosti i uporedivost stepena;
- Označenost stvarnim i virtuelnim svetom.



Slika 2: Karakteristike kvaliteta dokoličarskog obrazovanja

Kao što je prikazano na Slici 2, sve karakteristike su međusobno povezane i kroz svaku se prelamaju ostale. Doduše, u određenju kvaliteta različitih vrsta dokoličarskog obrazovanja, svaka od pobrojanih je zastupljena različitim intenzitetom. Kvalitet dokoličarskog obrazovanja dalje se konkretizuje kroz uže pojmove koji čine njegove konstitutivne elemente: obrazovanje u

slobodnom vremenu, obrazovanje za slobodno vreme i obrazovno pripremanje profesionalaca za rad u ovoj oblasti (Kačavenda-Radić, 2010, 2009). Učinjena, ali i dalja konkretizacija ovih pojmova podrazumeva i segmente koji se odnose na kvalitet komunikaciono-medijskog obrazovanja.

Dokoličarsko obrazovanje kao činilac samoostvarivanja

Vrednosna obojenost kvaliteta dokoličarskog obrazovanja, pored ostalog, ukazuje na značaj poimanja percepcije tog kvaliteta. Parametri lične percepcije kvaliteta življenja su mnogostruki. Zadovoljstvo svojim slobodnim vremenom i onim što činimo u njemu bitno pretpostavlja i ukazuje na opšti kvalitet življenja (Brajša-Žganec, Merkaš & Šverko, 2011; Sivan & Ruskin, 2000). Važi i obrnuto, kvalitet življenja determiniše okvire, izbore i načine delovanja, vrednovanja i angažovanja u slobodnom vremenu. U centru ovog kompleksnog uzajamnog i interferirajućeg odnosa jeste čovek i njegova ličnost. U svom slobodnom vremenu, čovek najpre može da izrazi i ostvari sebe i deluje prema najvišim dometima svojih mogućnosti (Kačavenda-Radić, 1992). Tako se doživljaj lične ostvarenosti javlja kao bitna komponenta doživljaja kvaliteta života.

Teško je zamisliti postizanje kvaliteta življenja bez obrazovanja, koje se u tom kontekstu javlja kao njegov rezultat, ali i kao njegova determinanta. Obrazovanje doprinosi opštoj kulturi korišćenja slobodnog vremena, a što je ova kultura na višem nivou, može se reći, to se kvalitetnije živi (isti izvor). Obrazovanje, u tom smislu, ima dvojaku ulogu, odnosno ulogu pronalazi u dva svoja bitna segmenta: obrazovanju u slobodnom vremenu i obrazovanju za slobodno vreme. Ukoliko više doprinese kvalitetu življenja u ova dva segmenta, dokoličarsko obrazovanje, kao fenomen koji ih objedinjuje, i samo je utoliko kvalitetnije. Doživljaj ostvarenosti u slobodnom vremenu u funkciji kvaliteta življenja, prepoznaje se kao krajnji cilj programa namenjenih obrazovnom pripremanju za korišćenje slobodnog vremena, a isto tako kao i kriterijum izbora i načina pristupanja 'korišćenja' obrazovnih aktivnosti u slobodnom vremenu.

Kada se radi o *obrazovanju u slobodnom* vremenu, ne postavlja se kao suštinsko pitanje sam kvalitet tog obrazovanja, već pitanje mogućnosti i potencijala birane ili željene obrazovne aktivnosti da bude u funkciji (samo)ostvarenja ličnosti. Odnosno, koja je to aktivnost, pod kojim uslovima i kada će ona to biti. Ličnost u tom procesu dolazi do izražaja na svim mogućim nivoima, što i potvrđuju nalazi nekih empirijskih istraživanja. U empirijskoj studiji kojom je ispitivan self-koncept studenata i njihovo obrazovno ponašanje u slobodnom vremenu, utvrđeno je da pojedinac bira i realizuje, ali isto tako i vrednuje aktivnosti u skladu sa

doživljajem sebe (Nikolić-Maksić, 2009). Na osnovu takvih nalaza, verovatnom se čini pretpostavka da se osoba uključuje i vrednuje one obrazovne aktivnosti za koje procenjuje da pružaju mogućnost da se u njima ili kroz njih ostvari i realizuje sebe.

Iako je doživljaj sebe, a onda i doživljaj samoostvarenosti (ili bolje reći, pogotovo doživljaj samoostvarenosti), za mnoge neuhvatljiv i teško razumljiv fenomen, naročito sa stanovišta empirijskog proučavanja, postoje jasne, kako teorijske, tako i empirijske studije koje ukazuju da je više nego relevantan u proučavanju ljudskog ponašanja (pa tako i obrazovnog ponašanja u slobodnom vremenu). Budući da je doživljaj sebe, kao i doživljaj lične ostvarenosti bitan za razumevanje načina korišćenja slobodnog vremena, direktne i jasne su implikacije na obrazovne programe koji se dizajniraju da menjaju taj doživljaj. Kao što važi i za pristupanje u životu uopšte, da ljudi sa negativnim doživljajem sebe misle, osećaju i ponašaju se na načine koji umanjuju njihov kvalitet života (Swann, Chang-Schneider & Larsen McClarty, 2007), tako je opravdano pretpostaviti da se to isto dešava i u njihovom slobodnom vremenu. Iz tog razloga, neophodno je da edukatori i profesionalci u oblasti dokoličarskog obrazovanja razviju nove i usavrše postojeće strategije za poboljšanje ovih „negativnih“ percepcija. Iz navedenog proizilazi, sa našeg aspekta, nezaobilazna premisa, da postojeći ili trenutni doživljaj sebe i sopstvene ostvarenosti može da se menja. U tome vidimo direktnu vezu, u svojoj složenosti, između ostvarenja i aktualizacije potencijala pojedinca, kvaliteta življenja i obrazovanja za slobodno vreme.

U kontekstu dokoličarskog obrazovanja, koncepti kvaliteta života koji obezbeđuju njegovu laku operacionalizaciju, a zatim i „objektivno“ ispitivanje i merenje, ne deluju naročito korisno. Onako kako mi shvatamo obrazovanje i razvoj čoveka u slobodnom vremenu i za slobodno vreme, uslovljava i naše shvatanje odnosa i veze koju vidimo između realizacije potencijala i kvaliteta življenja, a onda i obrazovanja. Tako, određenja kvaliteta života prema kome se ono odnosi na maksimizaciju zadovoljstva (pozitivni afekat) i minimalizaciju patnje (negativni afekat) (Maltby, Day & Barber, 2005), kao i „teorijska objašnjenja putem jaza“ ili „teorija multiplih diskrepancija“ (Micholos, 1989, prema: Pejatović, 2005) deluju nam, za naše potrebe, isuviše pojednostavljena, donekle jednostrana i uska. Ono što nedostaje ovim navedenim konceptima, pre svega, jeste pojam rasta, samoaktualizacije i pitanje značenja koje ima za individuu. Skloniji smo da relacije među ovim konceptima tražimo upravo u indikatorima koji ih objedinjuju u jedinstven koncept, odnosno onim koji naglašavaju pozitivno funkcionisanje ličnosti i ljudski razvoj i koji su usko vezani za subjektivne interpretacije sebe kao ostvarenog čoveka, koji vodi ispunjen život prožet zadovoljstvom i značenjem.

Ideja o ostvarenju sebe u kontekstu ličnog blagostanja i postizanja sreće kao koncepta, zaživela je pojavom humanističke psihologije sredinom 20. veka i idejama njenih istaknutih predstavnika Maslow-a (1982) i njegove koncepcije o samoaktualizaciji, kao i Rogers-a (1969) kroz njegovo shvatanje o potpuno funkcionišućoj osobi. Glavna premisa humanističke psihologije jeste u tome da ljudi poseduju slobodnu volju i prave izbore radi lične dobrobiti. Ono što je razlikuje od dotadašnjih pravaca jeste verovanje u postojanje tendencije za aktualizacijom – fundamentalnom motivacionom snagom, usmerenom na rast i razvoj (Savićević, 2002). U novijoj literaturi koja se bavi postizanjem sreće, blagostanja i kvaliteta života prepoznatljivo je nekoliko teorija, od kojih ćemo neke, nama najzanimljivije, predstaviti.

Jedna od njih je *PWB* (*psychological well-being*) teorija, za koju se posebno zalaže Ryff (Ryff & Singer, 2008; Ryff, Keyes & Hughes, 2003; Ryff, 1989). Autorka je analizirala više različitih pristupa u proučavanju sreće u raznim oblastima psihologije i došla do zaključka da sreću i blagostanje treba posmatrati kao celinu sastavljenu iz šest komponentata: samoprihvatanje (pozitivna evaluacija sebe i sopstvenog života); lični rast (osećanje kontinuiranog razvoja, viđenje sebe kao nekoga ko se stalno razvija); pozitivan odnos sa drugima (topli, zadovoljavajući i puni poverenja odnosi sa drugima); autonomija (pojedinaac je samoodređen i nezavisan, sposoban da se odupre pritiscima); kontrola nad okruženjem (osećaj kontrole i kompetentnosti u upravljanju okruženjem); svrha života (jasno postavljanje životnih ciljeva i uverenje da život ima svrhu). Primedba ovom modelu, upućena od strane Boniwell (2011), odnosi se na empirijski rezultat da svih šest komponenti mogu biti svedene na dve dimenzije. Iako se sve one javljaju kao važne, njihovo postojanje u modelu ipak deluje proizvoljno, u smislu da nije najjasnije šta bi se desilo ako bismo dodali još neku komponentu ovom modelu ili da li bi model opstao ukoliko bi jedan ili dva elementa izostala.

Druga značajna je teorija samoodređenja ili *SDT* (*self-determination theory*) koju su predložili Ryan i Deci (2000). Ona pretpostavlja postojanje tri bazične i neodvojive potrebe koje su univerzalne (mogu se naći u svim kulturama i različitim vremenima). To su: autonomija – potreba da osoba bira ono što radi i bude agent sopstvenog života; kompetentnost – potreba da čovek bude siguran u sebe i samopouzdan u onome što radi; odnos – potreba da pojedinac ima bliske i sigurne kontakte sa drugima, dok pokazuje autonomiju i kompetentnost. Teorija samoodređenja pretpostavlja da zadovoljavanjem ovih potreba, uvećani su motivacija za određenom aktivnošću, kao i opšte osećanje dobrobiti i blagostanja. Suprotno tome, kada je zadovoljavanje ovih potreba limitirano, postoji negativan uticaj na naše opšte funkcionisanje. Veći broj autora slaže se sa stanovištem da

tri navedene predstavljaju bazične potrebe, iako se potreba za samopouzdanjem, takođe, često pominje kao moguća četvrta (Wehmeyer & Shwartz, 1998). Ryan i Deci (2001) ukazuju na veliku razliku između teorija *PWB* i *SDT* objašnjavajući je time što autonomija, kompetentnost i odnos u okviru njihove teorije povećavaju i doprinose osećanju sreće i opštem stanju blagostanja, dok Ryff (1989) koristi ove koncepte da ih odredi i definiše.

Csikszentmihalyi (1999) je razvio koncept autotelicnog iskustva (*autotelic experience*) ili toka (*flow*) i autotelicne ličnosti (*autotelic personality*) kao put do doživljaja sreće. Pojam opisuje određenu vrstu iskustva koje je toliko zanosno i ugodno da postane autotelicno, odnosno vredno za sebe i bez nužne spoljašnje koristi. Osoba je u potpunosti uključena u aktivnost i funkcioniše svojim punim kapacitetom. Tipični izvori ovakvog iskustva su kreativne aktivnosti, igra, sport, muzika ili religijsko iskustvo. „Autotelicne ličnosti su one koje imaju ugrađen takav tok iskustva relativno često, bez obzira na to što rade“ (*Ibid.*: 826). Iako, kako sam autor navodi, veza između toka i doživljaja sreće nije sasvim očigledna, fenomen toka može da objasni stanje ili iskustvo sreće, jer ljudi su srećni ne zato što nešto rade, već zbog načina na koji to rade (Boniwell, 2011).

Seligman (2002) je dao model autentične sreće u kojem razlikuje ugodan život (*pleasant life*), dobar život (*good life*) i smislen život (*meaningful life*). Ugodan život je posvećen postizanju zadovoljstva i ostvarivanju pozitivnih emocija. U životu koji je označen kao dobar, osoba koristi svoje dominantne snage za dobijanje zadovoljstva u aktivnostima koje voli da radi. Konačno, smislen život sastoji se u korišćenju ličnih snaga u službi nečega većeg od sebe. Zanimljivi su nalazi Seligmana i njegovih kolega (Peterson, Park & Seligman, 2005) koji pokazuju da ljudi koji učestvuju u aktivnostima koje pružaju odmor ili zabavu doživljavaju prijatna osećanja, zadovoljstvo, imaju višak energije i u tom trenutku srećniji su od onih koji traže značenje i upuštaju se u potragu za smislom. Međutim, dugoročno gledano, oni koji se zanimaju za postojanje, rade na razvoju svojih potencijala i sposobnosti, posvećuju se saznavanju, više su zadovoljni svojim životima.

Na osnovu iznetog, izgleda da u naporima usmerenim ka postizanju kvaliteta života ljudi teže samoaktualizaciji, realizovanju sebe i svoje prave prirode, frekventno ispoljavaju stanja „toka“, investiraju u lični rast i razvoj, traže značenje, ili ispoljavaju totalitet psihološke dobrobiti kroz autonomiju, kompetentnost i odnose sa drugima. Deluje da se kroz sve ove napore u objašnjenju dostizanja sreće provlači (samo)ostvarenost u različitim modalitetima ispoljavanja. Ovakva shvatanja prepoznatljiva su još u Aristotelovim (1980) spisima o sreći, koji naglašava da istinska sreća leži u vođenju života ispunjenog vrlinama i radeći ono što je

vredno truda, te je ostvarivanje ljudskih potencijala i postizanje sreće krajnji cilj čoveka.

Svaki čovek, dakle, poseduje određene potencijale. Delovanje prema ostvarivanju ličnih potencijala i samoostvarenje vode ka većem ispunjenju ličnosti. Napori da se živi u skladu sa sobom i svojim potencijalima, kongruencija između njih i čovekovih svakodnevnih aktivnosti koje preduzima u slobodnom vremenu, vodi ka doživljaju (samo)ostvarenosti i boljoj percepciji kvaliteta sopstvenog življenja. Samim tim, pri određenju i doseganju kvaliteta dokoličarskog obrazovanja nezaobilazna je potreba čoveka da se ostvari i razvije svoje potencijale. Putem dokoličarskog obrazovanja, kao što ističe Dattilo (2008: 93) „pojedinci mogu razviti i povećati svoje znanje, interesovanja, veštine, sposobnosti i ponašanja do nivoa u kome slobodno vreme može dati doprinos kvalitetu njihovih življenja“.

Savremeni modeli dokoličarskog obrazovanja uglavnom se baziraju na konceptu kvaliteta življenja i promovišu ga kao vrednost, ali i krajnji cilj takvog obrazovanja. (Kačavenda-Radić, 2009; Dattilo, 2008; Dattilo & Murphy, 1999). Jedan od njih su razvili Dattilo i Murphy (1999), a kasnije ga usavršio Dattilo (2008). U modelu se polazi od toga da, u potpunosti uzeti učešće u slobodnom vremenu znači imati mogućnost da se izraze talenti, demonstriraju sposobnosti i iskuse različite pozitivne emocije. Dokoličarsko obrazovanje treba da bude osmišljeno na način koji u najboljoj meri facilitira dokoličarsku ekspresiju svakog pojedinca. Ovakvo polazište nedvosmisleno ukazuje na potencijal dokoličarskog obrazovanja da pruža mogućnost svakom pojedincu da se ostvari i razvije lične potencijale. Tako, svi ljudi mogu da nauče „načine“ koji vode ka pozitivnom dokoličarskom iskustvu, i to razvijajući:

- Uvažavanje slobodnog vremena (razumevanje dokolice, uvažavanje koristi od slobodnog vremena, uviđanje fleksibilnosti u dokolici, identifikovanje konteksta za dokolicu);
- Osvešćenost u slobodnom vremenu (identifikovanje preferencija, refleksija na prethodno učestvovanje, uvažavanje aktuelnog učešća u slobodnom vremenu, projekcija budućeg slobodnog vremena, razumevanje veština, preispitivanje vrednosti i stavova, utvrđivanje zadovoljstva);
- Samoodređenje (preuzimanje odgovornosti, donošenje odluka, prekidanje učešća, asertivnost);
- Korišćenje resursa u slobodnom vremenu (identifikovanje ljudi, lociranje objekata, razumevanje zahteva participacije, uklapanje veština zahtevima aktivnosti, dobijanje odgovora);

- Sposobnost donošenja odluka (svest o sebi, vrednovanje slobodnog vremena, razvijanje samoodređenosti, sposobnost identifikovanja ciljeva, sposobnost rešavanja problema);
- Veštine socijalne interakcije (verbalno komuniciranje, neverbalno komuniciranje, razumevanje društvenih pravila, usvajanje socijalnih kompetencija, razvijanje prijateljstava);
- Veštine rekreacije (ohrabrivanje učesnika za odabir i razvijanje veština rekreacije koje imaju najveći potencijal za dostizanje zadovoljstva).

Sve nabrojane oblasti razvoja ili elementi programa dokoličarskog obrazovanja odnose se na poboljšanje kvaliteta slobodnog vremena, što nedvosmisleno vodi poboljšanju kvaliteta života uopšte. Na taj način profesionalci u oblasti dokoličarskog obrazovanja imaju zadatak da pozitivno utiču na život svih ljudi (*Ibid.:* 93).

U ovom i sličnim modelima, dakle, uzima se u obzir koncept ostvarenosti čoveka i u njima se mogu prepoznati različiti elementi prethodno prikazanih teorija. Tako, *samoostvarenost* se javlja kao spona između *kvalitetnog* obrazovanja i *kvaliteta* življenja u slobodnom vremenu.

Komunikaciono-tehnološka i medijska pismenost kao konstituenti kvaliteta življenja savremenog čoveka

Humana dimenzija tehnološkog razvoja. Humana dimenzija tehnološkog razvoja ne ogleda se samo u efektima koje ima na čovekov život, nego i u činjenici da su nove tehnologije, nastale u tom razvoju, posledica stalnog umnožavanja i rezultat kvalitativnih i kvantitativnih promena u sferi čovekovih potreba. U filogenetskoj ravni, stalno je aktuelna potraga za inovativnim načinima i putevima zadovoljenja potreba čoveka. Nove tehnologije javljaju se kao rezultati ove potrage, kao sredstva koja treba čoveku da olakšaju svakodnevni život. Iz dinamičkog karaktera potreba proizilazi i dinamičnost procesa tehnološkog razvoja. Može se reći da on počinje od prve neminovnosti zadovoljenja jedne ljudske potrebe, da traje i da će trajati dok je čoveka.

Različitošću potreba koje dominiraju u pojedinim delovima sveta objašnjava se i različitost nivoa tehnološkog razvoja. Delovi sveta u kojima ljudi žive na „ivici egzistencije“, u kojima su sve snage stanovništva usmerene na zadovoljavanje osnovnih egzistencijalnih potreba, obično se kvalifikuju kao tehnološki nerazvijeni. Sa druge strane, društva koja „lako“ zadovoljavaju egzistencijalne potrebe, kod kojih su aktuelne „potrebe višeg reda“, slove za tehnološki razvijene zemlje.

Ovakva postavka dovodi nas do stava da je u osnovi svakog tehnološkog razvoja neki prethodni tehnološki razvoj. Iz premise da se u osnovi zadovoljenih viših potreba nalaze već zadovoljene niže potrebe, po silogizmu, možemo tvrditi da postignuti nivo razvoja savremene tehnologije jeste posledica ranijeg tehnološkog razvoja, ali i determinanta budućeg – nastavka tog razvoja.

Pored toga, kao humana obaveza i odgovornost razvijenih delova sveta nameću se najmanje dve stvari: prvo, dalji razvoj održivog tehnološkog napretka, i drugo, doprinos širenju tehnologija i njihovoj implementaciji u nerazvijenim delovima sveta. Doduše, tehnološka dostignuća koja su svrsishodna i delotvorna u jednoj sredini, ne moraju to biti i u drugoj. Ali, bitno je dovesti poslednja tehnološka dostignuća u kontekst *mogućnog*, u kontekst potencijalnog. Bez obzira da li će ona biti iskorišćena i upotrebljena, treba da budu dostupna kao jedno od opcioni sredstava pomoću kojih se mogu ostvariti ljudski potencijali. Tehnologije su tu, svakako, ne da komplikuju, već olakšaju život ljudi, a njihova upotreba treba da bude stvar izbora, a ne dostupnosti. Dostupnost treba da se podrazumeva.

Dakle, u kontekstu razmatranja kvaliteta življenja, nivo tehnološke razvijenosti jedne sredine može se posmatrati u domenu mogućnosti, potencijala, *mogućnog* koje stoji na raspolaganju pojedincu, nešto što on može (ne mora) koristiti, u skladu sa svojim vrednosnim orijentacijama, a u svrhu optimalnog ostvarenja potencijala.

Danas je gotovo nemoguće govoriti o kvalitetu ma kog segmenta života, pa i onog koje nazivamo slobodno vreme, bez pristupa modernim *informacionim i komunikacionim tehnologijama (ICT)*. Njihova pojava, dakle, rezultat je kontinuum tehnološkog razvoja. Uključuje razvoj novih procesa kroz istraživački rad, njihovu primenu u svakodnevnom životu, inovaciju u smislu oplemenjivanja starih tehnologija novim procesima i, konačno, nastanak nove tehnologije, koja je kvalitativno na višem stupnju od prethodne (Zulu, 2011). Većina modernih društava je u velikoj meri i u većini sfera digitalizovana, ona su *informaciona društva*, a unutar njih svakodnevni život potpomognut je upotrebom *ICT*-a. Kako navode Giulianelli i saradnici (2011) različite elektronske socijalne kompjuterske mreže, elektronsko učenje, elektronsko poslovanje, reklamiranje, slobodno vreme, vladine službe, samo su neke od sfera u kojima se *ICT* primenjuju, a koje ljudi mogu koristiti i u njima uživati. Iako se *ICT* mahom *a priori* uzimaju za preduslov kvaliteta u svim sferama ljudske delatnosti, te nije uobičajeno njihovo argumentovano isticanje kao jednog od preduslova kvalitetnog življenja, postoje autori koji eksplicitno ukazuju na ovaj momenat (Poysa & Lowyck, 2009; Amoretti & Casula, 2009; Fong, 2009).

Poseban problem je njihova neravnomerna dostupnost u svim delovima sveta. Prema rezultatima ispitivanja distribucije pretplatnika Interneta u 2006. godini, *Internacionalna telekomunikaciona unija – International Telecommunication Union (ITU)* utvrdila je da od ukupnog broja stanovnika u Americi, 80,7% su pretplatnici Interneta, u Evropi 72,4%, u Aziji 57,5%, a u Africi svega 10% (ITU, 2011). Takođe, utvrđeno je da i unutar pojedinih država postoji takozvani *digitalni raskol (digital divide)*, koga karakteriše nejednaka mogućnost pristupanja *ICT* od strane pripadnika različitog uzrasta, pola, nivoa zarade, socijalnih sredina i slično (Giulianelli *et al.*, 2011). Slično je i kod nas. Republički zavod za statistiku Srbije je izneo podatke iz 2007. godine koji pokazuju da 42,7% urbanih domaćinstava ima kompjuter, dok je taj procenat u ruralnim sredinama bio upola manji (21,6%) (Vukmirović, Pavlović i Šutić, 2007). Ovakvi i slični podaci u današnjem svetu su nesumnjivi indikatori (ne)kvaliteta življenja.

U cilju pronalaženja načina za povećanje dostupnosti *ICT* održane su mnogobrojne međunarodne i nacionalne konferencije po svetu. Za nas je zanimljivo da je njihov zajednički imenitelj isticanje potrebe za komunikaciono-medijskim obrazovanjem. U razvijenijim sredinama promovise se potreba postizanja najvišeg nivoa tog obrazovanja, dok je u nerazvijenijim aktuelna borba sa niskim nivoom *ICT* pismenosti. Kao ilustraciju, pomenimo *Nacionalnu konferenciju ICT politika (The National Information and Communication Technology (ICT) Policy Conference)*, održanu 2003. godine u Keniji. U zaključcima je istaknuto da je jedna od glavnih prepreka upotrebe *ICT* upravo nizak nivo ove pismenosti (Mwollo-Waema, 2005).

Informaciono-komunikaciono-tehnološka pismenost. Ovaj termin samo je jedan koji se danas koristi da označi više setova znanja i praktičnih veština. Pored njega, govori se o *kompjuterskoj pismenosti* (Watson, 2006; Easton & Easton, 2003); *kompjuterskoj svesti* (Watson, 2006; Preston, 2006; Tatnall & Davey, 2006); *tehnološkoj pismenosti* (Petrina, 2007); *digitalnoj pismenosti* (Rivoltella, 2008); *informacionoj pismenosti* (Catts & Lau, 2008; Tinio, 2003); *medijskoj pismenosti* (Poter, 2011; Thoman, 2008; Miletić, 2004); *informacionoj fluentnosti* (Oblinger, 2008); *fluentnosti sa informacionim tehnologijama* (CITL, 1999), i tako dalje. U osnovi, svaki od ovih termina nosi sadržaj pojmova koji se u zvaničnim dokumentima označavaju kao *informaciona pismenost* i/ili *ICT pismenost*.

Pod „informacionom pismošću“ najčešće se podrazumeva odrednica prihvaćena od strane UNESCO-vog Programa *informacija za sve – Information for All Programme (IFAP)*. Prema njoj, ovaj set veština podrazumeva kapacitet da se prepoznaju potrebe za informacijama, locira i evaluira njihov kvalitet, pribavi i pohrani informacija, da se ista koristi efektivno i u skladu sa etičkim načelima,

kao i da se informacija primeni kako bi se kreirala i prenosila znanja (Catts & Lau, 2008: 7).

ICT pismenost određuje se kroz isticanje dominantne uloge personalnih kompjutera, pa je ima smisla nazivati i *kompjuterskom pismošću*. U svrhu dalje konkretizacije, najzgodnijim nam se čini spisak elemenata koje su izdvojili autori Anderson i Van Weert (2002). Obuhvata, dakle, sledeće elemente:

- *Bazični koncepti informacionih i komunikacionih tehnologija* – ovaj element podrazumeva diferencijaciju osnovnih komponenata kompjuterskih sistema i razumevanje perifernih kompjuterskih komponenata, poznavanje šta se podrazumeva pod sistemskim softverom i softverskim aplikacijama i kako se oni koriste, svest o mogućnosti povezivanja kompjutera u lokalne i eksterne mreže i upoznatost sa funkcijama ovakvih povezivanja;
- *Upotreba kompjutera i uređivanje fajlova* – odnosi se na upotrebu kompjuterskih sistema i sporedne kompjuterske opreme, te vladanje komandama neophodnim za upotrebu softvera u svrhu dolaženja do željenih ishoda, na poznavanje koraka i komandi koje su potrebne da bi se izvele određene operacije, kao što su formatiranje diska, kopiranje diska, kreiranje direktorijuma i subdirektorijuma, spremanje i promena imena fajlova, uređivanje hard-diska i drugo;
- *Obrada teksta* – podrazumeva veštu i „inteligentnu“ upotrebu programa za obradu teksta u svrhu izrade dokumenata sa različitom tematikom. Ova komponenta podrazumeva veštine izrade dokumenata koji su jednostavni za čitanje, imaju određenu strukturu, mogu imati različite namene, spremnost za diskusiju o prednostima i nedostacima različitih elemenata određenih aplikacija za obradu teksta i drugo;
- *Rad u tabelarnim aplikacijama* – obuhvata razumevanje suštine tabelarnih softverskih aplikacija, to jest šta one predstavljaju i koja je njihova namena, kao i veštost u unošenju vrednosti za pojedine varijable i tumačenje promena koje ta unošenja uzrokuju;
- *Rad sa bazama podataka* – odnosi se na vešto snalaženje u bazama podataka. Pored znanja iz oblasti kompjuterskih tehnologija, ova komponenta podrazumeva razumevanje faza uspešnog rešavanja problema, mogućnost identifikacije problema koji se mogu rešiti pomoću elemenata unutar baza podataka, spremnost za korišćenje postojećih baza podataka i spremanje novih podataka u njih, pronalaženje, preuzimanje i korišćenje informacija iz određene baze uz strukturalan i racionalan pristup;

- *Sastavljanje grafičke (re)prezentacije* – podrazumeva sposobnost identifikacije oblika upotrebe različitih formi grafičkih reprezentacija u svakodnevnom životu, razumevanje veze između podataka i grafika, sposobnost pretvaranja podataka u adekvatne grafičke prezentacije, sposobnost upotrebe teksta i odgovarajućih grafičkih predstava u svrhu kreiranja prezentacija, sposobnost organizovanja jednostavnih *web* stranica sa tekstom i grafikama, uviđanje posledica primene različitih grafičkih elemenata za prezentaciju istih podataka, umeće identifikovanja situacija u kojima je poželjno koristiti grafike i umeće odabira adekvatnih grafika;
- *Komunikacija posredstvom kompjutera* – razumevanje načina na koje se može komunicirati, razmenjivati i vršiti kolaboracija u okviru jedne informaciono-komunikaciono-tehnološke mreže, sposobnost da se identifikuju različiti metodi i vrste komunikacije putem kompjuterskih mreža, veštine slanja i prijema poruka i dokumenata upotrebom *e-mail* servisa, umešnost u pronalaženju informacija tokom navigacije i pretraživanja *Interneta* i njegovog servisa *World Wide Web-a (WWW)*, kritičnost po pitanju kvaliteta svih informacija, poštovanje vlasništva i javno oglašavanje po pitanju vlasništva korišćene informacije, sposobnost upisivanja na *mailing* listu i učešće u video konferencijama, umeće slanja, prijema, čitanja i štampanja faksova upotrebom faksmodema i odgovarajućeg softvera;
- *Socijalna i etička pitanja upotrebe kompjutera* – prvenstveno se odnosi na razumevanje prednosti i mana upotrebe kompjutera sa opšteg društvenog aspekta, ekonomskih dobiti i nedostataka od upotrebe kompjutera, etičkih pitanja koja se postavljaju usled upotrebe kompjutera, sa posebnim naglaskom na probleme vlasništva, autorskih prava i kompjuterskih virusa, aktuelne situacije i trendove u kompjuterskim tehnologijama u odnosu na prošlost i raniji razvoj u oblastima hardvera, softvera i načina rada kompjutera;
- *ICT i rad* – podrazumeva poznavanje postojećih poslova u kompjuterskoj industriji, uključujući i razvoj kompjuterskih sistema i obezbeđivanje usluga, kao i na poznavanje mogućnosti primene *ICT* u različitim disciplinama koje nisu primarno zasnovane na njihovoj aplikaciji.

Što je više pobrojanih elemenata, i delova koji ih čine, zastupljeno u procesu obrazovanja, to je ono kvalitetnije. I opet, što je kvalitet obrazovanja viši, većma se doprinosi proširenju *mogućnog* kao konstituenta kvaliteta življenja.

Medijska pismenost. Razmatrajući kvalitet života u savremenom svetu i pravce u kojima bi obrazovanje trebalo da bude usmereno kako bi doprinelo njegovom povećanju, nezaobilazan je i fenomen *medijske pismenosti*. Thoman (2008) je vidi kao pristup obrazovanju u 21. veku. Ona obezbeđuje okvir za pristupanje, analizu, evaluaciju, kreiranje i participaciju kroz korišćenje poruka u različitim formama – od štampe, preko videa, pa sve do Interneta. „Medijska pismenost“, piše autorka, „izgrađuje razumevanje uloge medija u društvu, kao i ključne veštine istraživanja i samoizražavanja neophodnih građanima demokratskih društava“ (*Ibid.*: 42).

Ovako određena, medijska pismenost podrazumeva pet ključnih koncepta, koji se ne odnose toliko na čuvanje, koliko na efikasno i efektivno *procesuiranje* informacija u doživotnom odnosu sa medijima. Procesuiranje se odnosi na:

- *Efikasnost u rukovanju informacijama* – tiče se brzog pristupa informacijama i efikasnog pohranjivanja, kako bi im se na adekvatan način moglo ponovo pristupiti;
- *Mudro konzumiranje* – ističe razumevanje poruka koje nam dolaze u susret i donošenje mudrih odluka kroz korišćenje informacija kojima raspolažemo. Ovde se donekle prepoznaje i kritički odnos koji treba gajiti prilikom susreta sa medijskim porukama;
- *Odgovornost u produkciji medijskih poruka* – prevashodno se odnosi na poštovanje publike koja bi mogla da dođe u kontakt sa našim medijskim porukama i odgovornu komunikaciju i kolaboraciju u medijskom okruženju;
- *Aktivna participacija* – kroz upotrebu medija mi šaljemo poruke, dajemo svoj glas, učestvujemo u društvenom funkcionisanju.

Ključni koncepti medijske pismenosti, koji se odnose, kako na dekonstrukciju i analizu medijskih poruka, tako i na konstrukciju i kreiranje istih, su sledeći:

- *Autorstvo* – sve medijske poruke je neko napravio;
- *Format* – medijske poruke su konstruisane kreativnim jezikom kroz sopstvena pravila;
- *Publika* – ljudi različito razumeju različite medijske poruke;
- *Sadržaj* – mediji u sebi imaju ugrađene vrednosti, stavove i različite tačke gledišta;
- *Svrha* – većina medijskih poruka usmerena je na sticanje moći ili profita (*Ibid.*: 47).

Iz svega rečenog, jasno se prepoznaje kompleksan i multidimenzionalan odnos koji postoji između kvaliteta življenja i kvaliteta obrazovanja u kontekstu mogućnosti koje nude savremene *ICT*. Razumevajući aktuelan nivo tehnološkog

razvoja kao jedne od dimenzija potencijala i mogućnosti u kontekstu kvaliteta življenja u savremenom svetu, očigledna je pozicija obrazovanja u smislu podsticaja razvoja *ICT* i *medijske pismenosti*. Razvoj ovih veština bazični je preduslov funkcionisanja u savremenom društvu, kako u njegovim delovima koji se kvalifikuju kao razvijeni, tako i u onim koji se kreću ka tome. Sa druge strane, usvajanje i praktikovanje ovih veština otvara najšire mogućnosti daljeg, permanentnog obrazovanja koje se odvija u virtuelnim okruženjima. Drugim rečima, tek ovim putem dostignut određeni stepen kvaliteta življenja, preduslov je daljim obrazovnim mogućnostima, prevashodno kroz različite oblike *e-učenja*, naročito onog koje se odvija posredstvom globalne kompjuterske mreže Interneta.

Kvalitet „življenja“ u virtuelnim svetovima. Pored toga što nove tehnologije predstavljaju podršku i sredstvo unapređenja kvaliteta življenja u *stvarnom* svetu, one predstavljaju i osnovu za nastanak novih oblika udruživanja i socijalnog življenja – *virtuelnih svetova*. Virtuelni svetovi predstavljaju socijalne konstrukcije, a unutar njih se aktivno kreiraju verovanja, što dovodi do nastanka takozvanih *virtuelnih zajednica*. Koliko god da su ovi svetovi „virtuelni“, zajednice koje su njima obuhvaćene imaju sve karakteristike onih koje postoje u stvarnim okruženjima (Pearce & Artemesia, 2009: 17).

Ključne karakteristike virtuelnih svetova su sledeće:

- Podrazumevaju *prostor (spatial)* – u svojoj suštini oni su prostorni, a prostor može biti definisan grafičkim, tekstualnim ili hibridnim reprezentacijama virtuelnog prostora. Ova karakteristika posebno je zanimljiva sa aspekta ponašanja stanovnika unutar svetova. Manipulišući *sa i u* prostoru, participanti, zapravo, razvijaju forme ponašanja;
- Karakteriše ih *unutrašnja prostorno-vremenska bliskost (contiguous)* – odaju utisak geografske povezanosti i jedinstva, poseduju prostorni kontinuitet. Pojedini svetovi obezbeđuju konceptualnu povezanost kroz različite fiktivne konstrukte;
- Virtuelni svetovi su dostupni *istraživanju i ispitivanju (explorable)* – ova karakteristika značajno je uslovljena prethodnom. „Stanovnici“ ovih svetova mogu se neograničeno kretati, u okvirima ponuđenih mogućnosti;
- *Trajni* su (*persistent*) – jednako kao i realni svet, postoje neprekidno, aktivnosti unutar njih su „kumulativne“, omogućujući stanovnicima da održavaju i razvijaju sopstveni 'karakter' kroz svaku novu posetu svetu;
- Stanovnici imaju *otelotvorene stabilne identitete (embodied persistent identities)* – virtuelni svetovi podrazumevaju reprezentacije stanovni-

ka u vidu *avata*ra, te se oni pojavljuju kao treća lica. Međutim, odnos između stanovnika i avata ra je kompleksan problem na čijem se razumevanju tek radi. Kompleksnost proističe iz istovremenog višedimenzionalnog prisustva u realnim i virtuelnim svetovima, svesti o fizičkom i virtuelnom postojanju, maglovitosti preplitanja ova dva oblika egzistencije i slično;

- Virtuelni svetovi su *naseljivi (inhabitable)* – dostupni su naseljavanju i participaciji, što znači da je pojedinac slobodan da postane deo virtuelnog sveta, da živi unutar njega i aktivno doprinosi razvoju njegove kulture;
- Podrazumevaju *participaciju sa posledicama (consequential participation)* – prisustvo stanovnika je zaista deo funkcionisanja sveta i iskustva drugih stanovnika;
- Oni su *naseljeni (populous)* – u njima može stanovati gotovo neograničen broj stanovnika;
- Najzad, predstavljaju *kompletne svetove (Worldness)* – podrazumevaju koherentnost, kompletnost i konzistentnost u okviru okruženja virtuelnog sveta, estetike i pravila. Da bi se očuvao osećaj *svetskosti*, neophodno je da postoji karakteristična estetika sveta, sintaksa, vokabular i okvir koji je pogodan za proširivanje, koji je održiv i robusan (*Ibid.*: 18).

Navedene karakteristike nagoveštavaju da se u virtuelnim svetovima mogu uspostavljati i ispitivati ne samo segmentarni oblici ponašanja neophodni sa aspekta rešavanja konkretnih problema, već da se mogu proveravati globalna rešenja iz različitih domena (testiranje novih svetskih poredaka, funkcionisanja različitih društvenih sistema i slično). Virtuelni svetovi predstavljaju pogodna okruženja u kojima se odvija kvalitetno učenje. U okviru njih znanje se kreira i prenosi kroz socijalnu interakciju, učenje je participatorno, a učenici su aktivni, razvoj se dešava kroz stadijume, u međuodnosu saučesnika sa različitim nivoima iskustva, znanje nastaje kroz zajedničku smislenu aktivnost sa drugima i ono je u vezi sa praksom koja vlada u zajednici (Jones & Bronack, 2008).

Život u virtuelnim svetovima ima svoje posebnosti, a participacija u njima nosi specifične kvalitete, koji, pak, mogu imati direktne refleksije na sve sfere realnog življenja savremenog čoveka. Reperkusije su možda najpre vidljive u kvalitetu življenja u slobodnom vremenu. Proširuje se *okvir mogućnog* u kome čovek razvija svoje potencijale. Stoga, nećemo pogrešiti ako izdvojene opšte karakteristike kvaliteta dokoličarskog obrazovanja prepoznamo i kao opšte odrednice komunikaciono-medijskog obrazovanja.

Zaključak

U humanističkoj perspektivi, kvalitet dokoličarskog i komunikaciono-medijskog obrazovanja odraslih nemoguće je sagledati van konteksta kvaliteta življenja u slobodnom vremenu. Ovi fenomeni se nalaze u složenom interakcijskom, interferirajućem i uzročno-posledničnom odnosu – međusobno se određuju i determinišu, te su istovremeno posledica jedan drugom.

Naše istraživanje je ukazalo na najrelevantnije *karakteristike kvaliteta* savremenog dokoličarskog i komunikaciono-medijskog obrazovanja. Iskristalisale su se sledeće: vrednosna obojenost – poželjna preferencija sa kognitivnim, motivacionim i emocionalnim aspektom; razvoj potencijala i samoostvarivanje ličnosti; okvir mogućnog (društveno-kulturna uslovljenost, istoričnost, klasnost i slično, naučnotehnoška, obrazovno-tehnoška, te komunikaciono-tehnoška i medijska uslovljenost, strategijska usmerenost); relativnost i promenljivost; kontinuiranost i trajnost; razvojnost u kvantitativnom i kvalitativnom smislu; različitost po opštosti i uporedivost stepena; označenost stvarnim i virtuelnim svetom. Izdvojene karakteristike međusobno su povezane i kroz svaku se prelamaju ostale.

Za odraslu populaciju, posebno bitnom odrednicom smatramo *samoostvarivanje* ličnosti, a (*samo*)*svest* o tome vodi dalje ka boljoj percepciji kvaliteta sopstvenog života. To, pak, može imati motivaciono-obrazovni karakter te uputiti čoveka da se uključuje u razne oblike dokoličarskog i komunikaciono-medijskog obrazovanja. Time podiže stepen samoostvarenosti i (*samo*)*svesti*, te tako iznova.

Uslovi življenja u savremenom svetu naglašavaju neophodnost posedovanja informaciono-komunikaciono-tehnoške i medijske pismenosti. Informaciono-komunikacione tehnologije proširuju okvir *mogućnog* u kome čovek razvija svoje potencijale. U tom kontekstu, *ICT* i medijsko opismenjavanje, kao obrazovne aktivnosti, javljaju se u svojstvu fundamenta za dalje korišćenje modernih obrazovnih mogućnosti zasnovanih na *e-učenju*.

Korišćena literatura

- Amoretti, F. & C. Casula (2009). From digital divides to digital inequalities; in M. Khorsrow-Pour (Ed.): *Encyclopedia of information science and technology* (1114-1119). Hershey, New York: Information Science Reference (an imprint of IGI Global).
- Anderson, J. & T. Van Weert (2002). *Information and communication technologies in education*. Paris: UNESCO.
- Aristotel (1980). *Nikomahova etika*. Beograd: BIGZ.

- Boniwell, I. (2011). *The concept of eudaimonic well-being*. Retrieved from <http://positivepsychology.org.uk/pp-theory/eudaimonia/34-the-concept-of-eudaimonic-well-being.html>
- Brajša-Žganec, A., M. Merkaš & I. Šverko (2011). Quality of life and leisure activities: How do leisure activities contribute to subjective well-being?, *Social Indicators Research*, (102), 81-91.
- Catts, R. & J. Lau (2008). *Towards information literacy indicators*. Paris: UNESCO.
- Committee on Information Technology Literacy (CITL) (1999). *Being fluent with information technology*. Washington: National Research Council.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). If we are so rich, why aren't we happy. *American Psychologist*, 54(10), 118-137.
- Dattilo, J. (2008). *Leisure education program planning: A systematic approach*. State College Pennsylvania: Venture Publishing.
- Dattilo, J. & W.D. Murphy (1999). *Leisure education program planning: A systematic approach*. State College (PA): Venture Publishing.
- Easton, G. & A. Easton (2003). Assessing computer literacy: A comparison of self-assessment and actual skills; in T. McGill (Ed.): *Current issues in IT education* (238-254). Hershey, London, Melbourne, Singapore, Beijing: IRM Press.
- Fong, M.W.L. (2009). Technology leapfrogging for developing countries; in M. Khorsrow-Pour (Ed.): *Encyclopedia of information science and technology* (3707-3714). Hershey, New York: Information Science Reference (an imprint of IGI Global).
- Giulianelli, D., G. Cruzado, R. Rodriguez, P. Martin-Vera, A. Trigueros & E. Moreno (2011). Reducing digital divide: Adult oriented distance learning; in F.V. Copolla-Ficarra, C. Castro-Lozano, C. Perez-Jimenez, E. Nicol, A. Kratky & M. Cippola-Ficarra (Eds.): *Advances in new technologies, interactive interfaces, and communicability* (62-72). Heidelberg, Dordrecht, London, New York: Springer.
- Grossman, A. H. (2000). Mobility for action: Advocacy and empowerment for the right of leisure, play and recreation; in A. Sivan & H. Ruskin (Eds.): *Leisure education, community development and populations with special needs* (55-63). Wallingford, New York: CABI Publishing (a division of CABI International).
- International Telecommunication Union – ITU (2011). *ICTs in Africa: Digital divide to digital opportunity*. Retrieved from http://www.itu.int/newsroom/features/ict_africa.html
- Jones, J.G. & S.C. Bronack (2008). Rethinking cognition, representations and processes in 3D online social learning environments; in P.C. Rivoltella (Ed.): *Digital literacy: Tools and methodologies for information society* (176-205). Hershey, New York: IGI Publishing.
- Kačavenda-Radić, N. (2010). Global perspective on leisure and preparation of professionals in leisure education; in S. Medić, R. Ebner & K. Popović (Eds.): *Adult education: The response to global crisis – Strengths and challenges of the profession* (191-205). Beograd, Brussels: Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy,

- University of Belgrade; Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade; Adult Education Society; European Ass. for Education of Adults.
- Kačavenda-Radić, N. (2009). Leisure education: Core issues and models, *Andragoške studije*, (2), 263-280.
- Kačavenda-Radić, N. (1997). Obrazovanje kao faktor kvaliteta življenja u slobodnom vremenu; u V. Matejić (Ur.): *Tehnologija, kultura i razvoj* (142-154). Beograd: Institut 'Mihajlo Pupin'.
- Kačavenda-Radić, N. (1992). *Refleksije o/i slobodnog vremena*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Kačavenda-Radić, N. (2008). Tourist travel and leisure as values and some educational characteristics of adults, *Andragoške studije*, (1), 77-91.
- Kosar, Lj. i S. Rašeta (2005). *Izazovi kvaliteta*. Beograd: Viša hotelijerska škola.
- Maltby, J., L. Day & L. Barber (2005). Forgiveness and happiness: The differing contexts of forgiveness using the distinction between hedonic and eudaimonic happiness, *Journal of Happiness Studies*, (6), 1-13.
- Maslow, A.H. (1982). *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.
- Miletić, M. (2004). Medijska pismenost: stvarnost, potrebe, mogućnosti; u *Zbornik radova sa međunarodnog skupa "Komunikacija i mediji u savremenoj nastavi"* (62-76). Jagodina; Beograd: Učiteljski fakultet; Institut za pedagoška istraživanja.
- Mwololo-Waema, T. (2005). A Brief history of the development of an ICT policy in Kenya; in F.E. Etta & L. Elder (Eds.): *At the crossroads: ICT policy making in East Africa* (25-43). Ottawa, Cairo, Dakar, Montevideo, Nairobi, New Delhi, Singapore: International Development Research Centre.
- Nikolić-Maksić, T. (2009). *Self-koncept i obrazovanje u slobodnom vremenu* (magistarska teza). Beograd: Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Oblinger, D.G. (2006). *Learning Spaces*. EDUCAUSE
- Pearce, C. & Artemesia (2009). *Communities of play: Emergent cultures in multiplayer games and virtual worlds*. Cambridge (MA), London: The MIT Press.
- Pejatović, A. (2005). *Obrazovanje i kvalitet života*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Peterson, C., N. Park & M.E.P. Seligman (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life, *Journal of Happiness Studies*, (6), 25-41.
- Petrina, S. (2007). *Advanced teaching methods for the technology classroom*. Hershey, London, Melbourne, Singapore: Information Science Publishing.
- Poter, Dž. (2011). *Medijska pismenost*. Beograd: Clio.
- Poysa, J. & J. Lowyck (2009). Communities in technology-enhanced environments for learning; in P. Rogers, G. Berg, J. Boettcher, C. Howard, L. Justice & K. Schenk (Eds.), *Encyclopedia of distance learning* (345-351). Hershey, New York: Information Science Reference (an imprint of IGI Global).

- Preston, C. (2006). A creative approach to educational computing: Key incidents in a typical life cycle; in J. Impagliazzo (Ed.): *History of computing and education 2 (HCE2): IFIP 19th World computer congress, WG 9.7, TC9: History of computing, Proceedings of the Second conference on the history of computing and education, August 21–24, 2006, Santiago, Chile (77–91)*. New York: Springer.
- Rivoltella, P. C. (2008). From media education to digital literacy: A paradigm change?; in P.C. Rivoltella (Ed.): *Digital literacy: Tools and methodologies for information society (217–230)*. Hershey (US), London (UK): IGI Publishing (an imprint of IGI Global).
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education may become*. Columbus (OH): Charles E. Merrill.
- Rojek, C. (2005). *Leisure theory: Principles and practices*. Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- Rojek, C. (2010). *The labour of leisure*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Ryan, R.M. & E.L. Deci (2001). On happiness and human potentials: A review of research hedonic and eudaimonic well-being, *Annual Review of Psychology*, (52), 141–166.
- Ryan, R.M. & E.L. Deci (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being, *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.
- Ryff, C.D., C.L. Keyes & D.L. Hughes (2003). Status inequalities, perceived discrimination, and eudaimonic well-being: do the challenges of minority life hone purpose and growth?, *Journal of Health and Social Behaviour*, 44(3), 275–291.
- Ryff, C.D. & B.H. Singer (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being, *Journal of Happiness Studies*, (9), 13–39.
- Savićević, D.M. (2002). *Filozofski osnovi andragogije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu – Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Seligman, M. E. P. (2002) Positive psychology, positive prevention and positive therapy; in C.R. Snyder & S. Lopez (Eds.): *Handbook of positive psychology (3–12)*. Oxford University Press.
- Sivan, A. & H. Ruskin (2000). Introduction; in A. Sivan & H. Ruskin (Eds.): *Leisure education, community development and populations with special needs (1–12)*. Wallingford, New York: CABI Publishing (a division of CABI International).
- Stake, R.E. (2001). Representing quality in evaluation; in A. Benson, D.M. Hinn & C. Lloyd (Eds.): *Visions of quality: How evaluators define, understand and represent program quality (3–12)*. Amsterdam, London, New York, Oxford, Paris, Shannon, Tokyo: JAI (An Imprint of Elsevier Science).
- Stebbins, R.A. (2006). *Serious leisure: A perspective of our time*. New Brunswick (U.S.A.), London (U.K.): Transaction Publishers.

- Stebbins, R.A. (2004). Serious leisure, volunteerism and quality of life; in J.T. Haworth & A.J. Veal (Eds.): *Work and leisure* (201–212). London, New York: Routledge.
- Swann, W.B.Jr., C. Chang-Schneider & K. Larsen McClarty (2007). Do people's self-views matter? Self-concept and self-esteem in everyday life, *American Psychologist*, 62(2), 84–94.
- Tatnall, A. & B. Davey (2006). Early computer awerness courses in Australian secondary schools: Curricula from the Late 1970s and Early 1980s; in J. Impagliazzo (Ed.): *History of computing and education 2 (HCE2): IFIP 19th World computer congress, WG 9.7, TC9: History of computing, Proceedings of the Second conference on the history of computing and education, August 21–24, 2006, Santiago, Chile* (107–116). New York: Springer.
- Thoman, E. (2008). *Literacy for the 21st century: An overview & orientation guide to media literacy education*. Malibu (CA): Center for Media Literacy (CML).
- Tinio, V. (2003). *ICT in Education*. New York: UNDP.
- Vukmirović, D., K. Pavlović i V. Šutić (2007). *Upotreba Informaciono-komunikacionih tehnologija u Republici Srbiji, 2007*. Beograd: Republički zavod za statistiku Srbije.
- Watson, D. (2006). Forty years of computers and education: A roller-coaster relationship; in J. Impagliazzo (Ed.): *History of computing and education 2 (HCE2): IFIP 19th World computer congress, WG 9.7, TC9: History of computing, Proceedings of the Second conference on the history of computing and education, August 21–24, 2006, Santiago, Chile* (1–48). New York: Springer.
- Wehmeyer, M. & M. Shwartz (1998). The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation, *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(1), 3–12.
- World Health Organization – WHO (2006). *Quality of care: A process for making strategic choices in health systems*. Geneva: WHO Press.
- Zulu, S.F.C. (2011). Emerging information and communicatin technology policy framework for Africa; in E.E. Adomi (Ed.): *Frameworks for ICT policy: Government, social and legal issues* (115–134). Hershey (PA): Information Science Reference (an Imprint of IGI Global).

QUALITY OF ADULT EDUCATION IN THE CONTEXT OF LEISURE, COMMUNICATIONS AND MEDIA

Nada Kačavenda-Radić, Tamara Nikolić-Maksić & Bojan Ljujić
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Abstract

The paper presents a general theoretical approach of the research project *Quality and models of education as a factor (of quality) of life in leisure and communications of adults*. The main purpose of this paper is an attempt to understand the content of concepts and their relationships as a basis for further theoretical and empirical examination.

We approach to the quality of leisure and communication-media education in the context of a complex quality of life paradigm of a modern man. First, we analyze the quality of education through the prism of the quality of life of adults in their leisure. There is to be found complex interactive, interfering and mutual causal relationship. Then, we consider the self-realization of personality as one of the dominant characteristics of the leisure education quality. It is shown how self-realization appears as a link between quality of education and quality of life in leisure. The third part of the paper is devoted to one of the common components of leisure education quality and communications-media education – being labeled by real and virtual world. Special emphasis is put on information-communication-technology and media literacy. They are nowadays a prerequisite and a necessary element of quality of life in all segments, even in the one that we call leisure.

As the most relevant, most general and common features of the adult education quality in context of leisure, communications and media, are identified as follows: marked by value – it is desirable preference with cognitive, motivational and emotional aspects; potentials development and self-realization of personality; a possibility framework (social and cultural dependence, historicity, class dependence, etc., scientific and technological, educational, technological and communication technology and media dependence, strategic orientation); relativity and variability; continuity and permanence; developmental aspect in quantitative and qualitative terms; the diversity of the generality and comparability of degrees; marked by real and virtual world. All these general characteristics are interconnected and through each characteristic the others are reflected.

Key words: quality of education, quality of life, leisure education, ICT and media literacy, leisure.

OBRAZOVANJE U KONTEKSTU EKONOMSKOG RASTA I RAZVOJA

Radivoje Kulić
Univerzitet u Prištini – Kosovskoj Mitrovici

Apstrakt

Međuzavisnost ljudskog kapitala, odnosno obrazovanja i ekonomskog rasta i razvoja odavno je predmet interesovanja ekonomskih teoretičara ali i stručnjaka sa područja drugih društvenih nauka. Ali bez obzira na bogatstvo literature koja je posvećena razmatranju mesta i uloge obrazovanja u kontekstu ekonomskog rasta i razvoja, ne bi se moglo reći da među autorima postoji konzistentan pristup toj složenoj problematici. To znači da su rezultati empirijskih istraživanja i analiza različiti tako da ih je teško podvesti pod jedan univerzalan i za sve prihvatljiv zaključak. No i pored toga, čini nam se da u stručnoj literaturi preovladava ocena da je ljudski kapital (ljudski kapital versus obrazovanja) bitan preduslov ekonomskog rasta i razvoja.

Ključne reči: ekonomski rast i razvoj, ljudski kapital, obrazovanje, investicije u znanje i obrazovanje.

Uvod

Ekonomske analize investicija u čoveka, odnosno u ljudske resurse traju skoro dva veka. Tako je S. Smit (prema: Harbison, Myers, 1964) još tokom 40-ih godina 19. veka napisao da sticanje i korišćenje sposobnosti svih stanovnika ili članova društva predstavlja važan element „fiksog kapitala“. Još jedan „klasični ekonomista“ A. Maršal skoro u isto vreme naglašava značaj i vrednost obrazovanja kao nacionalne investicije uz obrazloženje „da je najvrednije od svakog kapitala investiranje u ljudska bića“ (Marshall, prema: Harbison, Myers, 1964: 3). Od tada počinju sve intenzivnije i osmišljenije analize uticaja obrazovanja na ekonomski razvoj, naročito u istraživanjima i radovima poznatih ekonomista sa sredine 20. veka – Denisona, Šulca, Bekera i dr. (videti: Denison, 1966; Schultz, 1971; Schultz, 1985; Becker, 1983, i dr.).

Više savremenih autora (Harbison, Myers, 1964; Psacharopoulos, Woodhall, 1986; Keely, 2007, i dr.) je saglasno u tome da je američki ekonomista Teodor Šulc jedan od najistaknutijih zagovornika ideje o značaju i potrebi ulaganja u ljude i znanje kao odlučujuće faktore ekonomskog rasta i ukupnog ljudskog blagostanja. Još tačnije, „buduća proizvodnost privrede nije predodređena prostorom, energijom i obradivim zemljištem. Ona će biti određena sposobnošću

ljudskih bića. To je tako bilo u prošlosti i nema jakih razloga zašto tako ne bi bilo u godinama koje dolaze. Porast tih stečenih sposobnosti ljudskih bića nema granica“ (Schultz, 1985: 118). Takva Šulcova razmišljanja potkrepljena sopstvenim istraživanjima i drugom empirijskom literaturom doprinela su da se veliki broj ekonomista složi oko jednog bitnog dela zagonetke o ekonomskom rastu, tj. o važnosti ljudi, odnosno ljudskog kapitala (Keely, 2007). No i pored toga, ne bi valjalo zanemariti izvesnu dilemu koja postoji među delom ekonomista: da li je ulaganje u obrazovanje uzrok ili posledica ekonomskog rasta odnosno da li investiranjem u obrazovanje društva postaju bogatija ili se možda u bogatijim društvima širi obrazovanje. Stoga je neophodan pažljiv i iznijansiran pristup analizi međuzavisnosti obrazovanja i ekonomskog rasta uz bitnu napomenu da je politika ulaganja u obrazovanje bila i ostala povezana sa određenim vrednostima u društvu podstičući sveukupan društveni razvoj.

Međuzavisnost obrazovanja i ekonomskog rasta i razvoja u empirijskoj literaturi

U ekonomskoj i drugoj stručnoj literaturi postoje različita, donekle i protivurečna gledišta o mestu i ulozi obrazovanja u ekonomskom rastu i razvoju. Takav razvoj je, s obzirom na složenost tog problema i neujednačene metodologije u pristupima njegovoj verifikaciji u dobroj meri očekivan. Neosporno je, međutim, da u stručnoj literaturi na engleskom jeziku, ali i u drugim relevantnim profesionalnim izvorima (videti, na primer: Яакунин и остали, 2009, i dr.) prevladava ocena o preorijentaciji u svetskoj ekonomiji „od sirovinske komponente ka ljudskoj“ (str. 16) u kojoj se nalaze najveći izvori nacionalnog bogatstva.

Takvo stanovište među prvima je zastupao poznati američki ekonomista Denison (Denison, 1966) koji je između ostalog, utvrdio da je znanje (obrazovanje) u periodu između 1929–1957. godine u SAD učestvovalo sa 20% u ukupnom nacionalnom dohotku. Denison navodi podatak da je rast nacionalnog dohotka u SAD posle 1950. godine 1,6% godišnje, odnosno da je 0,6% od tog rasta rezultat obrazovanja.

Denison je pokušao da utvrdi doprinos obrazovanja ekonomskom rastu ne samo SAD, nego i drugih zemalja, posebno država Severozapadne Evrope (jedini izuzetak Italija). Pri tom je utvrđeno da je obrazovanje u Belgiji i Italiji učestvovalo u ekonomskom razvoju ove dve zemlje približno kao u SAD, dok je doprinos obrazovanja ekonomskom razvoju drugih evropskih zemalja dosta skromniji.

Tabela 1: Doprinos obrazovanja ekonomskom rastu SAD i Evrope

SAD i Evropa (1950–1962)	%
SAD	0,49
Severozapadna Evropa	0,23
Belgija	0,43
Danska	0,14
Francuska	0,11
Nemačka	0,11
Holandija	0,24
Norveška	0,24
Velika Britanija	0,29
Italija	0,40

U jednom relevantnom stručnom izvoru (Psacharopoulos, Woodhall, 1986) napominje se da su Denisonova istraživanja i analize pokazale da je 23% nacionalnog dohotka u SAD između 1930. i 1960. godine rezultat ulaganja u obrazovanje radne snage. Međutim, Denison je 1967. godine na temelju metodologije iz prethodnih istraživanja izneo nešto drugačije podatke za period posle 1950. godine. Iz njih proizilazi da je doprinos obrazovanja nacionalnom dohotku SAD 15%, 12% Velike Britanije, 14% Belgije, 25% Kanade i samo 2% Nemačke (Psacharopoulos, Woodhall, 1986). Takve varijacije utvrđene su i u jednom drugom metodološki srodnom istraživanju (Nadiri, 1972, prema: Psacharopoulos, Woodhall, 1986) koje je obuhvatilo jedan broj zemalja u razvoju. Iz rezultata tog istraživanja može se zaključiti da doprinos obrazovanja nacionalnom dohotku Meksika iznosi manje od 1%, da je nešto veći u slučaju Brazila i Venecuele (između 2 i 3%) i najveći na primeru Argentine (16%).

Relevantnost Nadirijevog istraživanja potvrđuju nalazi Koree (Coree, prema: Cohn, 1979) koje se, takođe odnosilo na zemlje Južne i Srednje Amerike. I u ovom istraživanju utvrđen je visok doprinos obrazovanja nacionalnom dohotku Argentine u periodu između 1950. i 1962. (0,53% godišnje), dok je taj doprinos bio skoro neznan u slučaju Meksika (0,05%) i veći u Peruu (0,14%), Venecueli (0,19%) i Kolumbiji (0,20%). Međutim, Kon navodi da je Selovski 1969. godine izneo nešto drugačije nalaze o doprinosu obrazovanja ekonomskom rastu Čilea i Meksika između 1940. i 1964. godine. Taj doprinos je dvostruko veći u odnosu na rezultate Koree, dok je ekspanzija radne snage između 1940. i 1964. godine u SAD učestvovala sa 20,9% povećanja nacionalnog dohotka za razliku od samo 12,9% sa koliko je učestvovalo obrazovanje. Ove razlike Kon objašnjava kompleksnošću izučavanog problema i metodološkom složenošću njihovih istraživanja što ne do-

vodi u pitanje, kao i istraživanja Denisona i Šulca, što zapažaju Saropulos i Vudhal (Psacharopoulos, Woodhall, 1986) bitan zaključak svih ovih autora: ulaganje u obrazovanje radne snage suštinski objašnjava deo nacionalnog dohotka kako zemalja u razvoju tako i ekonomski najrazvijenijih zemalja.

Deo istraživanja i analiza ekonomista i stručnjaka sa drugih područja odnosi se na uticaj pismenosti, odnosno osnovnog obrazovanja odraslih na makroekonomski razvoj nerazvijenih ali i ekonomski razvijenih zemalja (Phillips, 1970; Bawman i Anderson, prema: Blaug, 1976; Atkinson, 1983, i dr.). U ovim istraživanjima utvrđena je povezanost pismenosti i visine nacionalnog dohotka (opširnije u: R. Kulić, 1990), dok su određena odstupanja u slučaju pojedinih zemalja (na primer, Gabona i dr.) bila posledica bogatstva u nafti ili u nekom drugom mineralu.

Ali pismenost moramo posmatrati i sa još jednog aspekta: ona je preduslov, kako to neki autori ističu, postosnovnog školovanja. U tom smislu je potrebno napomenuti da je pismenost, odnosno osnovno obrazovanje odraslih, uslov za sticanje srednjeg (opšteg i stručnog obrazovanja) koje zauzima važno mesto u sistemu obrazovanja svake zemlje. Istina, Benet je 1955. godine utvrdio visoku korelaciju između srednjeg stručnog obrazovanja i dohotka u zemljama Srednje Azije, Srednjeg Istoka i Latinske Amerike, dok takva korelacija nije nađena kada su u pitanju Severna Amerika i Evropa (ovde je nađena negativna korelacija) (Blaug, 1976). J. A. Razin je isto tako našao pozitivnu korelaciju između procenta populacije na uzrastu od 15 do 19 godina obuhvaćene srednjim obrazovanjem i nacionalnog dohotka u 11 zemalja u periodu od 1950. do 1960. godine (prema: Atkinson, 1983). Pri tom je veoma važno kako je koncipirano srednje obrazovanje. G. Atkinson se tako poziva na F. Fostera koji je utvrdio da stručno obrazovanje može ubrzati ekonomski razvoj samo ako je zasnovano na dobrom opštem obrazovanju.

Nema, dakle, nikakve sumnje u to da obrazovanje doprinosi ekonomskom razvoju svake zemlje. Ekonomskom progresu, sledeći J. Hoga, doprinose kako radnici koji su funkcionalno opismenjeni (sa osnovnom školom), tako i radnici sa visokim obrazovanjem, na primer, visokokvalifikovani specijalisti za kompjutere (Hough, 1987).

Neki autori (McMahon, 2009) posebnu pažnju usmeravaju na doprinos visokog obrazovanja ekonomskom rastu i razvoju, ističući da je to novo područje interesa „istraživačke literature“. On napominje da je evidentan uticaj visokog obrazovanja na ekonomski rast na mikronivou (zarade), naročito u SAD, dok su takvi rezultati na makronivou često protivrečni. Njegova analiza utemeljena na brojnim sopstvenim i drugim istraživanjima, doprinosi da se bolje razume uticaj obrazovanja na ukupni ekonomski napredak. Tako je Mekmehon saglasan sa mi-

šljenjima da je međuzavisnost obrazovanja i ekonomskog napretka najčešće rezultat korišćenja i širenja novih tehnologija, iako se pri tom, kako s pravom navodi, ne može isključiti uloga obrazovanja u pripremanju i oblikovanju tog procesa.

Stoga, u njegovoj analizi ovog kompleksnog problema preovladava ocena da visoko obrazovanje u ekonomski razvijenim zemljama ima pozitivan uticaj na ekonomsku efikasnost (za razliku od ekonomski nerazvijenih zemalja u kojima je osnovno i srednjoškolsko obrazovanje bolji indikator ekonomskog razvoja). Ne bi trebalo zanemariti ni Mekmehonovu ocenu da se „povratni efekat“ ulaganja u obrazovanje meri tokom celog radnog, odnosno životnog veka, koliko na „monetarnom“ toliko i još više i na „nemonetarnom“, odnosno na socijalnom, kulturnom i drugim nivoima.

U prethodno navedenim ali i u drugim izvorima (Psacharopoulos, Wo-dhall, 1986; Tuijnman, 1996, i dr.) ukazuje se na bitnu povezanost pismenosti, odnosno osnovnog obrazovanja odraslih sa produktivnošću zaposlenih – radnika u industriji ili farmera u sektoru poljoprivrede. Takvi nalazi uglavnom se obra-zlažu njihovim uspešnijim rukovanjem mašinama, izraženijoj sklonosti da nauče nove proizvodne tehnike, izraženijoj odgovornosti na radu i slično. Saropulos i Vudhal ističu da istraživanja Svetske banke u različitim sredinama pokazuju da investicije u obrazovanje poljoprivrednih proizvođača imaju pozitivan uticaj na ukupni napredak i modernizaciju tog sektora proizvodnje, odnosno bolje rezulta-te u tom sektoru proizvodnje.

Neki drugi autori (Tuijnman, 1996) naročito naglašavaju značaj i potrebu kontinuiranog obrazovanja zaposlenih za produktivnost firmi i ukupne privrede. Pozivajući se na Barona (1989), Tuijnmen navodi podatak da povećanje u „obi-mu“ kontinuiranog obrazovanja zaposlenih od 10% povećava produktivnost rada za 3%. Kontinuirano obrazovanje i usavršavanje se često povezuje i sa zaradama zaposlenih (Filler, Hamermesh i Rees, 2008, i dr.) kao pokazateljem produktivno-sti rada. Reč je o tome da investiranje u „obuku na poslu“ postaje „glavni razlog zbog čega profili zarade po godinama pokazuju blagi porast za vreme radnog veka. Obrazovanje može pojačati ovaj efekat ukoliko investiranje u školovanje omogući radnicima da nauče više i profitiraju od kasnijih obuka na poslu“.

Takvi stavovi su očekivani i odavno prisutni u stručnoj literaturi koja se bavi razvojem ljudskih resursa (Harbison & Myers, 1965, i dr.). U stvari, to znači da razvoj ljudskih resursa ne podrazumeva samo „formalno obrazovanje na svim nivoima“, nego obuhvata i druge elemente, to jest „obuku za radno mesto, indi-vidualni samorazvoj i informalno obrazovanje kao i formalno obrazovanje odra-slih“ koji imaju važnu ulogu u podsticanju ekonomskog rasta i razvoja.

I u jednoj novijoj studiji na francuskom jeziku (Cette, 2007) koja se bavi produktivnošću ekonomija u Evropi i u SAD obrazovanju pridaje se veoma važno mesto i uloga. Indikativno je, na primer, da je u produktivnoj američkoj ekonomiji prosečni nivo obrazovanja populacije na uzrastu od 25 do 64 godine 13,3 godina, 12,4 godina u Japanu i 11,8 godina u zemljama Evropske unije. Mnogo je nepovoljnija situacija kada je u pitanju dopunsko obrazovanje odraslih. Tako je u SAD oblike dopunskog obrazovanja (*la formation tertiaire*) 2004. godine pohađalo 39% odraslih a u Evropskoj uniji 23%, iako se u razvijenim evropskim ekonomijama – nemačkoj, francuskoj i britanskoj sve više afirmišu različiti oblici profesionalnog obrazovanja i usavršavanja zaposlenih (opširnije: R. Kulić, 2011).

U novijoj stručnoj literaturi (Stevens, Weale, 2003; De la Fuente, 2006, i dr.) naročita pažnja se poklanja istraživanjima i analizama Baroa o ulozi ljudskog kapitala u ekonomskom rastu. Tako je Baro (Barro, 1991, prema: Kulić, 2005) istraživao ekonomski razvoj u 98 zemalja u periodu od 1960–1985. sa idejom da ispita međusobnu povezanost između nacionalnog dohotka i inicijalnog ljudskog kapitala merenog obuhvaćenošću osnovnim i srednjim obrazovanjem u 1960. godini. Baro na osnovu rezultata svog istraživanja zaključuje „da je nacionalni bruto proizvod značajno pozitivno povezan sa početnim nivoom ljudskog kapitala“ (*Ibid.*: 17).

U nešto kasnije objavljenoj studiji Baro (1997) u okviru analize faktora ekonomskog razvoja (međunarodna otvorenost, nivo investicija, inflacija, pravna sigurnost i dr.) svoju pažnju usmerava na doprinos obrazovanja ekonomskom rastu i razvoju u oko 100 zemalja u periodu 1960. do 1995. godine. Jedan od njegovih važnijih zaključaka je da ekonomski rast pokazuje pozitivnu povezanost sa početnim nivoom prosečnog školskog postignuća muškaraca sa srednjim i visokim obrazovanjem koji su s obzirom na njihov obrazovni i sveukupni „profil“ pogodni za prihvatanje i širenje novih tehnologija. Takva korelacija nije utvrđena za populaciju žena na tim nivoima obrazovanja iz čega Baro izvodi zaključak da ženska radna snaga nije dobro iskorišćena u većini zemalja. Baro ne pridaje naročitu važnost negativnoj korelaciji osnovnog obrazovanja muškaraca i ekonomskog rasta (osnovno obrazovanje je pretpostavka za srednjoškolsko školovanje), dok po njegovom mišljenju osnovno obrazovanje žena stimuliše ekonomski rast indirektno, kroz niže stope rađanja. Među važnijim nalazima Baroa je pozitivna korelacija kvaliteta školovanja i ekonomskog rasta, kojoj on pridaje posebnu vrednost.

No i pored priličnog broja istraživanja i analiza (Denison, 1966; Schultz, 1971; Becker, 1983; Barro, 1997, i dr.) koja potvrđuju povezanost obrazovanja i ekonomskog rasta i razvoja, nesuglasice i sporenja u vezi sa takvim rezultatom odavno traju. Tako je Harbison (Harbison & Myers, 1964) među prvima ukazao

na složenost tog problema, napominjući da ekonomisti najčešće „daju periferne ocene u vezi sa ljudskim resursima“ (str. 11) zaboravljajući da su investicije u obrazovanje primarno „socijalna investicija“. Još preciznije, Harbison i Majers smatraju konstruktivnim nastojanje da se naglasi značaj ljudskih resursa u promociji ekonomskog rasta, ali ne misle da je to „centralni zadatak razvoja ljudskih resursa. Niti je realistička mera povratni uticaj obrazovanja u terminima povećanja individualnih prihoda ili prihoda ekonomije u celini. Ni povećanje u produktivnosti, naravno, ne bi trebalo uzeti kao isključivi test efikasnosti razvoja ljudskih resursa“ (str. 12). Oni ističu da su ciljevi modernih društava ne samo ekonomskog karaktera, nego i socijalnog, političkog i kulturnog, tako da je razvoj ljudskih resursa neophodna pretpostavka za ostvarenje svakog od njih. U takvim okolnostima, razvoj ljudskih resursa je realističniji i pouzdaniji indikator modernizacije ili razvoja jednog društva, nego bilo koja druga pojedinačna mera.

Takva stanovišta nisu retka u savremenoj ekonomskoj i drugoj stručnoj literaturi (videti: Kulić, 2005; De la Fuente, 2006, i dr.) tako da je splasnuo „akademski optimizam“ ekonomista u vezi sa neposrednim doprinosom obrazovanja ekonomskom rastu i razvoju. Tako De la Fuente, pozivajući se na Landaua (1983), Baroa (1991) i Mankiva, Romera i Vejla (1992) napominje „da različiti obrazovni indikatori imaju izrazito pozitivne efekte na proizvodne nivoe. U nekim od ovih relevantnih tekstova prilično su jasne indikacije da je nivo obrazovanja značajna determinanta tehnološkog progressa i da je ovaj pozitivni efekat u stopi rasta proizvodnje delimično ostvaren kroz ulogu obrazovanja u olakšavanju prihvatanja stranih tehnologija“ (De la Fuente, 2006, i dr.).

Slična gledišta iznose i Benhabib i Spigl (Benhabib & Spiegel, 1992) koji navode da shvatanja o tome da je akumulacija ljudskog kapitala značajan faktor ekonomskog rasta nisu dobila potvrdu u njihovom istraživanju. Oni ističu da ljudski kapital utiče na ekonomski rast i razvoj „kroz dva mehanizma“: (1) nivoi ljudskog kapitala neposredno utiču na podsticanje inovacija u zemlji, i (2) ljudski kapital utiče na brzinu prihvatanja tehnologija iz inostranstva. Ali, Benhabib i Spigl zaključuju da akumulacija ljudskog kapitala opredeljuje prihode po glavi stanovnika više nego stope njenog rasta, što je utvrđeno i u istraživanjima Baroa i Sale-i-Martina (Barro & Sala-I-Martin (1995), prema: Kulić, 2005).

Istovremeno De la Fuente zapaža da je „nova runda istraživanja“ tokom druge polovine 90-ih godina dovela u pitanje pozitivne efekte školovanja na „ukupnu produktivnost“ (*aggregate productivity*), naročito u svetlu veoma česte „merne greške“. Pri tom, De la Fuente skreće pažnju na dva uočena problema: *prvo*, što serije proseka godina školovanja koje su najčešće korišćene u istraživanjima sadrže mnoštvo različitih podataka (teškoće u njihovoj klasifikaciji i dr.), i *drugo*, go-

dine školovanja kao isključivi kriterijum produktivnosti su vrlo nesavršena mera stečenih veština, na šta se ukazuje i u drugim profesionalnim izvorima (videti, na primer: Filler, English, Rees, 2008, i dr.), tim pre što su veštine „radnika veoma porasle tokom vremena“ (str. 2).

I u jednom novijem andragoškom izvoru (Spring, prema: English, 2008) navodi se da obrazovne politike zasnovane na „teorijama ljudskog kapitala“ imaju tri krupne slabosti:

1. One su usmerene na identifikovanje samo jednog uzroka ekonomske nejednakosti – tehnološke promene, dok najčešće ignorišu druge uzroke, kao što su: oslabljen rad sindikalnih organizacija, opadanje manufakturne proizvodnje, porast poslova u sektoru usluga, zavisnost od stranih proizvođača i drugo.
2. Obrazovne politike utemeljene na teorijama ljudskog kapitala vide u čoveku „mašinu koja stvara profit“ tako da ljudsko biće postaje „mera za prihode“ i
3. Zagovornici teorija ljudskog kapitala pretpostavljaju da je globalna ekonomija „dobra stvar i da će ekonomski rast i slobodno tržište dovesti do mira i svetskog prosperiteta“ (str. 289).

Takve teorije, po mišljenju Baptiste (Baptiste, prema: English, 2008) sadrže samo ekonomsku racionalnost koja je u funkciji neoliberalne tržišne doktrine, dok je ljudsko biće i razvoj njegovih potencijalnosti u takvim koncepcijama marginalizovano i radikalno izolovano.

Na slične pristupe tom fenomenu, odnosno ekonometrijskim interpretacijama teorija ljudskog kapitala nailazimo i u sociološkim izvorima na engleskom jeziku (videti: Berg, 2002; Levinson, 2002, i dr.) koji ljudskim resursima daju mnogo širi smisao i značenje. Pri tom nije reč samo o tome, kao što se ističe u nekim analizama OECD-a (prema: Levinson, 2002) da se ljudski kapital ne može svesti na merenje postignuća, već da obuhvata i „indikatore kompetencija“, iako je to tačno. To znači da kulturni i socijalni kapital imaju najširu ulogu u konceptualizaciji ljudskog kapitala, tim pre što „socijalni kapital konstituiše novi faktor u proizvodnji koji povećava fizički i ljudski kapital“ (str. 379) na koji se s pravom ukazuje i u drugim relevantnim profesionalnim izvorima (Harbison & Myers, 1964; De la Fuente, 2006; Putnam, 1993, prema: English, 2008, i dr.).

Različita stanovišta o ulozi obrazovanja u ekonomskom rastu i razvoju, odnosno empirijske verifikacije njihove međuzavisnosti navode na potrebu još sveobuhvatnijeg i suptilnijeg pristupa tom području. Pitanje od suštinskog značaja je da li obrazovanje utiče i pod kojim uslovima na ekonomski prosperitet ili ga samo

podržava (Kulić, 2007), kao i koji su to novi „elementi“ značajni za pozitivan uticaj ljudskog kapitala, odnosno obrazovanja na ekonomski rast i razvoj.

Ekonometrijski pristupi ispitivanju međuzavisnosti između obrazovanja i ekonomskog rasta i razvoja uglavnom su se bavili „kvantitetom školovanja“ (obuhvaćenost pojedinim nivoima obrazovanja, godine provedene u pojedinim oblicima obrazovanja i dr.), što ne mora biti pouzdan pokazatelj ekonomskog napretka. Stoga, sve više savremenih autora (De la Fuente, 2006; Hanushek, Wöbmann, 2007; Filler, Hamermesh i Rees, 2008, i dr.) ukazuje na ograničenost takvih pristupa, napominjući da nije uputno svaku pojedinačnu godinu posmatrati kao podjednako produktivnu, jer se iz toga ne vidi učešće mnogih faktora u obrazovnom procesu (kvalitet nastavnika, vreme provedeno u školi, nastavna tehnologija i drugo). Neki od njih (Hanushek & Wöbmann, 2007) nedvosmisleno zaključuju da je kvalitet obrazovanja mnogo značajniji od kvantiteta za ekonomski rast, iz nekoliko razloga:

1. obrazovni kvalitet, meren na način šta ljudi znaju, ima veoma bitan uticaj na individualne zarade zaposlenih, na distribuciju prihoda i na ukupni ekonomski rast i razvoj,
2. obrazovni kvalitet u većini zemalja u razvoju je mnogo lošiji od kvantiteta obrazovanja (obuhvaćenost školskom mrežom, dužina školovanja i dr.) i
3. Nije dovoljno obezbediti „mnogo resursa“ školskim institucijama da bi one postale efikasnije, jer poboljšanje kvaliteta školovanja podrazumeva višestruke promene u školskim institucijama.

I drugi ekonomisti obrazovanja (Paul, 2007) na skoro istovetan način razmatraju mesto i ulogu školskih institucija „u pripremi učenika i studenata za integrisanje u tržište rada...“ (str. 58) s napomenom da je bitno da oni steknu dovoljno kompetencija koje će biti koliko u funkciji produktivnosti ekonomije toliko i u funkciji obavljanja njihovih građanskih dužnosti „u kompleksnom i menjajućem društvu“. Na taj način, Pol nedvosmisleno aktuelizuje značaj i vrednost kvalitetnog obrazovanja kao pretpostavke ekonomskog rasta (koji se ne meri samo visinom prosečnih zarada) ukazujući na više njihovih pretpostavki: karakteristike učenika (inicijalni akademski nivo i socijalno i etničko poreklo), nastavnike (njihova profesionalna znanja – diplome, i radno iskustvo), načine pedagoške organizacije na nivou škole i razreda (broj učenika u odeljenju, strukturu odeljenja, broj nenastavnog osoblja i slično), karakter škole (javna ili privatna, „po tonalitetu, socijalna ili etnička“), i obrazovni sistem u celini (postojeća struktura i zakonska regulativa).

To u stvari znači, kao što je već zapaženo i u drugim stručnim izvorima (Kulić, 2005; De la Fuente, 2006, i dr.) da ekonomskom rastu najviše doprinose kvalitet i dobra organizaciona struktura obrazovnog sistema. Tako Miler (prema: Cohn, 1979), ističe da je obrazovanje izvor ekonomskog rasta samo ako je antiinstitucionalno, to jest ako oslobađa, stimulira i isto tako afirmira individuu i uči je kako i zašto da postavlja zahteve sebi. Miler značaj obrazovanja za ekonomski razvoj sažima u sledećim konstatacijama:

1. obrazovanje doprinosi ekonomskom razvoju ako opšti razvoj sredine favorizuje ekonomski progres,
2. korišćenje prirodnih resursa povećava se pomoću obrazovanja (bez obrazovanja ljudi bi bili daleko manje adaptibilni na menjanje proizvodnih procesa),
3. investicije u obrazovanje su veoma postojeane (investiranje u ljudski faktor (obrazovanje) produktivnije je nego investiranje u materijalni kapital), i konačno
4. obrazovanje je jedina alternativa trošenju, privatnim investicijama u ne-ljudski kapital, ili vladinim izdacima za druge neobrazovne potrebe.

Ukoliko obrazovni sistem, napominje Miler, razvije najmanje jedan od četiri navedena razvojna kapaciteta, problem izračunavanja veličine doprinosa obrazovanja ekonomskom rastu biće rešen.

Stoga je reforma obrazovnog sistema daleko značajnije pitanje od „ekspanzije resursa“ (Hanushek & Wöbmann, 2007) uz uvažavanje realnosti da formalno školovanje uglavnom prestaje oko 25. godine. To, drugačije rečeno znači da je danas neophodno afirmirati i druge oblike obrazovanja i učenja, odnosno neformalno i informalno učenje i obrazovanje (opširnije, u: Kulić i Despotović, 2010), koji imaju sve veću vrednost i značaj. Efikasnost i ekonomsku vrednost ovih oblika obrazovanja i učenja ekonomisti su odavno prepoznali (Harbison & Myers, 1965; Schultz, 1971; Becker, 1983, i drugi), naročito „obuke na poslu“ (*job training*). Njenu vrednost još više afirmira savremeni ekonomisti obrazovanja (Filler, Hamermesh i Rees, 2008) koji ističu da je investiranje u obuku na poslu „glavni razlog zbog čega profiti zarade po godinama pokazuju blagi porast za vreme radnog veka. Obrazovanje može pojačati ovaj efekat ukoliko investiranje u školovanje omogućiti radnicima da nauče više i profitiraju od kasnijih obuka na poslu“ (str. 24). To ne umanjuje značaj i potrebu formalnih programa obrazovanja, nego ih proširuje i dopunjuje sa ciljem ostvarivanja što veće ekonomske dobiti.

Zaključak

Učestale rasprave među ekonomistima i stručnjacima iz srodnih područja, koje traju od druge polovine 20. veka pa sve do naših dana, nisu dale jedinstven odgovor o veličini doprinosa obrazovanja ekonomskom rastu i razvoju. Ključna dilema među njima je – da li ulaganje u znanje i obrazovanje uzrokuje ili samo podržava ekonomski prosperitet, iako nisu potpuno isčezla ni stanovišta da je ulaganje u obrazovanje rezultat ekonomskog rasta i razvoja. Ove protivrečnosti ukazuju na složenost istraživanja i analiza međuzavisnosti ljudskog kapitala, odnosno obrazovanja i ekonomskog rasta i razvoja na koju se ukazuje u savremenim stručnim izvorima. Iz takvog saznanja proizlazi i izvesna nedoumica koja se izražava u delu literature sa ovog područja – da li je profitabilnije ulagati u čoveka ili mašinu. S obzirom na to da ni do danas nije potpuno razrešena ova dilema, sasvim je izvesno da ulaganje u ljudski i fizički kapital u isto vreme može osigurati najbolje ekonomske rezultate. Još preciznije, ulaganje u ljudski kapital (obrazovanje) uporedo sa ulaganjem u fizički kapital i socijalnu infrastrukturu ima odlučujući uticaj na ekonomski rast i razvoj.

Istovremeno, klasični ekonometrijski pristupi ispitivanju obrazovanja u ekonomskom kontekstu nemaju dovoljnu vrednost i pouzdanost. Obuhvaćenost populacije različitim programima i oblicima obrazovanja (upisni racio) odnosno dužina školovanja koji se najčešće koriste u ovakvim pristupima sve su češće predmet kritike i osporavanja. Stoga se s pravom u stručnoj literaturi sve više afirmiše značaj i potreba ispitivanja kvaliteta školovanja (obrazovanja) kao preciznijeg i validnijeg pokazatelja ekonomskog prosperiteta. S obzirom na to da je kvalitet obrazovanja povezan sa strukturom i organizacijom obrazovnog sistema jasno je da fleksibilniji i otvoreniji školski sistem (za „sve generacije“) u skladu sa izmenjenom i osavremenjenom obrazovnom strategijom društva koje uči. Konačno, ne bi valjalo zaboraviti da obrazovanje osim ekonomskih ciljeva ima i druge prioritete, socijalne, političke i kulturne u skladu sa potrebom razvijanja različitih ljudskih i civilizacijskih potencijalnosti.

Korišćena literatura

- Atkinson, G.B.J. (1983). *The economics of education*. London: Hodder & Stoughton.
- Barro, R. (1997). *Determinants of economic growth: A cross country empirical study*. Cambridge (MA).
- Barro, R. & X. Sala-I-Martin (1995). *Economic growth*. New York: McGraw Hill.
- Becker, G. (1983). *Human capital, A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Chicago & London: The University of Chicago Press.

- Benhabib, J. & M.M. Spiegel (1992). The role of human capital in economic development: evidence from aggregate cross-country data, *Journal of Monetary Economic*, 34, 143–173.
- Berg, J. (2002). Economics of education; in D. Levinson (Ed.): *Education and sociology: An encyclopedia*. New York: RoutledgeFalmer.
- Blaug, M. (1976). *An introduction to the economics of education*. London: Penguin Books.
- Cohn, E. (1979). *The economics of education*. Cambridge (MA): Ballinger Publishing Company.
- De la Fuente, A. (2006). *Education and economic growth: a quick review of the evidence and some policy guidelines*, Prime Minister's Office Economic Council of Finland.
- Denison, F.F. (1966). Measuring the contribution of education to economic growth; in G.E.A. Robinson & E.J. Vaizey: *The economics of education*. London: Macmillan.
- English, L. (Ed.) (2008). *International encyclopedia of adult education*. London: Palgrave Macmillan.
- Filler, R., D. Hamermesh i A. Rees (2008). *Ekonomija rada i zarade*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Hanushek, E. & L. Wöbmann (2007). *The role of education quality in economic growth*. World Bank Policy Research Working Paper 4122.
- Harbison, F.H. & Ch.A. Myers (1964). *Education, manpower and economic growth*. New York: McGraw Hill.
- Hough, J.R. (1987). *Education and the national economy*. London: Croom Helm.
- Keely, B. (2007). *Ljudski kapital*. Zagreb: Educa-OCED.
- Kulić, N. (2005). *How important is education for growth? Case study – Ireland*, A. Dissertation submitted in part requirement for the degree of Mphil Monetary economics and finance, The University of Glasgow, Department of Economics-Graduate School, Center for Development Studies.
- Kulić, N. (2007). Obrazovanje u kontekstu ekonomskog rasta i razvoja – primer Irske, *Andragoške studije*, (1), 43–60.
- Kulić, R. (1990). *Uticaj obrazovanja na ekonomski razvoj: Prilog komparativnom proučavanju prema nekim izvorima na engleskom jeziku*, Priština: Zbornik radova Filozofskog fakulteta XX.
- Kulić, R. i M. Despotović (2010). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- Levinson, D. (2002). Human capital theory; in D. Levinson (Ed.): *Education and sociology, An encyclopedia*. New York: RoutledgeFalmer.
- McMahon, W. (2009). *Higher learning, greater good: The private and social benefits of higher education*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Paul, J.J. (2007). *Economie de l'éducation*. Paris: Armand Colin.
- Phillips, H.M. (1970). *Literacy and development*. Unesco.
- Psacharopoulos, G. & M. Woodhall (1986). *Education for development* (Published for The World Bank). New York: Oxford University Press.
- Robinson, G.E.A. & E.J. Vaizey (1966). *The economics of education*. London: Macmillan.

- Schultz, Th. (1971). *Instrument in human capital: The role of education and research*. New York: The Free Press.
- Schultz, Th. (1985). *Ulaganje u ljude*. Zagreb: Centar za kulturnu delatnost.
- Stevens, Ph. & M. Weale (2003). *Education and economic growth*, NIESR Discussion Papers 221, National Institute of Economic and Social Research.
- Tuijnman, A. (Ed.) (1996). *International encyclopedia of adult education and training*. Oxford: Pergamon Press.
- Якунин, И.В., С.С. Салушкин, Е.В. Багдасарян и С.М. Нетесова (2009). Роль образования как фактора современного экономического развития (часть первая), *Социология образования*, (5).

EDUCATION IN CONTEXT OF ECONOMIC GROWTH AND DEVELOPMENT

Radivoje Kulić

University of Priština (in Kosovska Mitrovica)

Abstract

The interdependence of human capital, i.e. education, and economic growth has been a subject of interest for the economists and social scientists for a long time. Now matter how rich is the literature on the role of education in the context of economic growth and development, one could not say that there is a consistent approach to this complex issue. It means the results of empirical researches are too diverse to be categorized under one universal approach acceptable for everyone. Still, the idea that human capital (human capital versus education) is the precondition for economic growth and development is dominating the literature.

Key words: economic growth and development, human capital, education, investment in education.

MULTIMODALNI PRISTUP U PROCENI KVALITETA OBRAZOVANJA

Snežana Medić

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Zorica Matejić-Đuričić

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu

Zorica Milošević

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U poslednje dve decenije zabeležen je nagli porast naučnog i šire društvenog interesovanja za probleme kvaliteta obrazovanja (kvalitetnog obrazovanja). U ovom radu izvršena je analiza različitih pristupa u određivanju kvaliteta obrazovanja, uz kritičko preispitivanje tzv. multimodalnog ili kovarijantnog modela. Multimodalni pristup zasniva se na činjenici da postoje vrlo različite dimenzije obrazovanja i da je, stoga, nemoguće očekivati da se kvalitet obrazovanja definiše preko jednog izolovanog indikatora kvaliteta. Evropska komisija (2002) podnela je Izveštaj – dokument radne grupe o 15 indikatora kvaliteta doživotnog učenja, koje je EAEA (Evropska asocijacija za obrazovanje odraslih, 2006) dalje razvila kao okvir strategije i modela za procenu kvaliteta učenja i obrazovanja odraslih (za starosnu dob od 16–24 do 65 godina). Za uspostavljanje mogućeg validnog modela za procenu kvaliteta obrazovanja starih (65+) analizirani su ponuđeni indikatori kvaliteta obrazovanja i učenja odraslih sa aspekta njihove relevantnosti za procenu kvaliteta učenja i obrazovanja starih kao i njihova primerenost specifičnostima obrazovanja u Srbiji.

Ključne reči: multimodalni pristup, kvalitet obrazovanja, indikatori kvaliteta, učenje odraslih, obrazovanje starih.

Uvod

Poslednjih decenija, uporedo sa brzim ekonomskim napretkom, intenzivno se razvijaju reformisani obrazovni sistemi u gotovo svim zemljama sveta, uključujući i one manje razvijene države koje pripadaju tzv. Trećem svetu. Pri tome, umesto dominantnog „kvantitativnog“ pristupa (koji odgovara na pitanja „količine i broja“: nivo obrazovanja, obrazovanje za sve, povećanje stope obrazovanih, uključivanje većeg broja ženske populacije itd.) sve češće se postavlja pitanje kvaliteta obrazovanja, tj. pitanje kako kreirati, organizovati i primeniti obrazovni

sistem koji će dati najbolje ishode, kako sa aspekta pojedinca, tako i sa aspekta društvene koristi.

Ovi problemi nalaze se u samom žarištu različitih obrazovnih politika i reformskih projekata u najbogatijim evropskim zemljama i najrazvijenijim zemljama sveta, poput SAD i Australije. Polazište za raspravu o problemu kvaliteta i merama za obezbeđenje i unapređenje kvaliteta dobijamo upravo iz ovih izvora.

Motivacija društva da se bavi pitanjima kvaliteta obrazovanja jasno je profilisana dvojakim interesom; s jedne strane, kvalitet obrazovanja se neposredno povezuje sa ekonomskim interesima države i društva, dok s druge strane, viši kvalitet obrazovanja istovremeno podrazumeva uspešniju socijalnu inkluziju pojedinaca, što dovodi do opšteg društvenog napretka. Analize jasno pokazuju postojanje korelacije između kvaliteta obrazovanja koje se nudi i ekonomskog rasta kao i opšteg rasta i napretka društva. Ono što je manje jasno, kako to zapaža Hanušek (Hanushek, 2005) odnosi se na pitanja koji su to pokazatelji kvaliteta i kako poboljšati kvalitet obrazovanja.

U poslednjoj dekadi prošlog veka beleži se i početak pojačanog interesovanja naučnika u oblasti teorije obrazovanja za istraživanje problema „kvalitetnog obrazovanja“, odnosno „kvaliteta obrazovanja i obrazovnih sistema“ (Cheng, 1997, Hanushek, 2005). Pred teoriju obrazovanja postavljen je još jedan važan izazov – zahtev za eksplicitnim određenjem kvaliteta i definisanjem jasnih standarda i indikatora kvaliteta. Pri tome, pokušaj definisanja kvaliteta obrazovanja unapred se ocenjuje kao veoma težak poduhvat, jer podrazumeva istovremeni i uravnoteženi fokus na različite aspekte obrazovanog sistema: obrazovne ciljeve, participante obrazovnog procesa; obrazovni kontekst; sadržaj obrazovanja; obrazovni proces i ishode obrazovanja.

Očigledno, koncept kvaliteta obrazovanja jedino se može razumeti kao multidimenzionalni pojam, koji zahteva procenu (evaluaciju) preko različitih indikatora ili standarda kvaliteta. Štaviše, ne samo da nije dovoljan jedan jasan pokazatelj kvaliteta, već se događa da različiti indikatori kvaliteta ne moraju da budu međusobno saglasni, uz mogućnost jednovremene primene. Na praktičnom planu, na planu funkcionisanja referentnih obrazovnih institucija, to znači da svi indikatori kvaliteta obrazovanja ne funkcionišu po principu „sve ili ništa“, već naprotiv, po principu relativno (ne)usaglašenog kvaliteta obrazovnog sistema (dobri resursi, rđavi ishodi, kvalitetna organizacija procesa obrazovanja uprkos siromašnih resursa i sl.).

U pokušaju definisanja opšteg standarda kvaliteta, nezavisno od suštinskih razlika s obzirom na osnovne podele obrazovanja (formalno vs. neformalno ob-

razovanje, akademsko vs. profesionalno obrazovanje, obrazovanje dece i mladih vs. obrazovanje starih itd.) potrebno je pronaći najopštije dimenzije i indikatore kvaliteta. Većina autora i istraživača u ovoj oblasti se priklanja ideji o postojanju jedne „kovarirajuće strukture“ koja integriše bitne uslove za ostvarivanje kvaliteta obrazovanja (Ross & Van Willigen, 1997).

Drugim rečima, „obrazovanje je multidimenzionalni koncept i ne može se lako proceniti samo na osnovu jednog indikatora“ (Tenner and Detoro, 1992), te rešenja treba tražiti u zagovaranju jednog multimodalnog pristupa, u kome se kvalitet obrazovanja definiše preko većeg broja različitih, kovarirajućih determinanti (Cheng, 1997, Hanushek, 2005).

Rezultat globalnog istraživačkog procesa u proceni kvaliteta obrazovanja i konstrukcija novih istraživačkih paradigmi za utvrđivanje osnovnih indikatora kvaliteta je razvijanje integralnog multimodalnog pristupa. Iako postoji zajedničko razumevanje važnosti kvaliteta obrazovanja, ne postoji zajednička konceptualizacija kvaliteta, pa shodno tome ni saglasnost oko indikatora preko kojih se može meriti niti standarda kao mere postignuća kvaliteta. Nesaglasnost je prirodna posledica, kako smatra Kaplan (2006), budući da postoje različiti zainteresovani (interesenti) u obrazovanju i za obrazovanje. Zato je moguće izdvojiti nekoliko kriterijuma: populacijski kriterijum, kriterijum individue, kriterijum države, zajednice, kriterijum globalne zajednice, kriterijum procesnosti obrazovanja i niz drugih. Ako naspram ovih činilaca kao osnove mogućeg različitog razumevanja kvaliteta obrazovanja uvedemo novu dimenziju koja proizilazi iz same suštine obrazovanja, kao što su na primer, različiti tipovi, vrste i nivoi obrazovanja i to namenjeni različitim starosnim grupama, očigledno je da se o kvalitetu obrazovanja teško može govoriti jednoznačno. Ukrštanje samo ovih izvorišta mogućih kriterijuma za definisanje kvaliteta, njegovih indikatora i standarda njegovog postignuća daje takav izvor varijacija da jedino potrage za kompleksnim i multimodalnim pristupima kvalitetu obrazovanja mogu da ponude okvir za celovitije odgovore na pitanja: Šta je kvalitet u obrazovanju, kako ga postići, kako ga proceniti i kako ga unaprediti?

Principi, pretpostavke i preporuke nove teorije i prakse obrazovanja (fokussiranih na kvalitet) ugrađeni su u brojne oficijelne dokumente evropskih komisija i međudržavnih konvencija i deklaracija. Evropski politički konsenzus, uprkos svih razlika i specifičnosti, postignut je oko polaznog stava, kojim se ističe da je obezbeđenje kvaliteta – ključ za uspeh obrazovnih promena.

Kvalitet obrazovanja: evropski politički konsenzus

Zajednička Deklaracija UNICEF-a i UNESCO-a iz 2007. godine, među poslednjim je u nizu zvaničnih dokumenata kojima se iznova promovise i eksplicitno proklamuje pravo na obrazovanje kao jedno od osnovnih ljudskih prava, ali uz jednu važnu dopunu u odnosu na ranije konvencije (*Universal declaration of human rights*, 1948, *The UNESCO convention against discrimination in education*, 1960, *The international covenant on economic, social and cultural rights*, 1966, *The convention on the elimination of all forms of discrimination against women*, 1981, *The convention on the rights of the child*, 1989). Pored prava na obrazovanje, kao jednog od osnovnih ljudskih prava, koje obezbeđuje sticanje znanja i veština neophodnih za ekonomsku egzistenciju, participaciju u građanskom društvu i osnovno razumevanje sopstvenih prava i prava drugih – eksplicitno se ističe zahtev za ostvarivanjem prava na kvalitetno obrazovanje.

Temeljni principi prava na kvalitetno obrazovanje osiguravaju se i brojnim evropskim dokumentima koja preporučuju različite modele fokusirane na posebne dimenzije i domene primene standarda kvaliteta. Mnogi od njih uključeni su u obrazovne politike evropskih zemalja i čine osnovu za strategije razvoja obrazovnih sistema u tim zemljama.

Evropski parlament i Savet prihvatili su preporuke Evropske komisije o saradnji u proceni kvaliteta škola (*European cooperation in quality evaluation in school education – Recommendation of the European Parliament and of the Council*, 2001). Državama članicama preporučuje se uspostavljanje jasnog sistema procene kvaliteta škola, a sa ciljem da se osigura puna socijalna inkluzija.

Preporuke za evropsku saradnju u osiguravanju kvaliteta visokog obrazovanja, (*Recommendation of the European Parliament and of the Council of 15 February 2006 on further European cooperation in quality assurance in higher education*) posebno se odnose na status agencija za osiguranje kvaliteta i uvođenje i razvoj strogog sistema unutrašnje organizacije osiguranja kvaliteta u skladu sa standardima osiguranja kvaliteta u evropskom prostoru visokog obrazovanja. Preporuke o načinu povećanja privlačnosti i kvaliteta profesionalnog obrazovanja i osposobljavanja Evropski savet donosi 2004. godine (*Council conclusions on quality assurance in vocational education and training*, 9599/04).

Za unapređenje kvaliteta u profesionalnom obrazovanju, osnovana je 2005. godine Evropska mreža za osiguranje kvaliteta u profesionalnom obrazovanju i osposobljavanju (*The European network on quality assurance in vocational education and training*) koja povezuje različite inicijative u različitim područjima osiguranja kvaliteta u profesionalnom obrazovanju.

Multimodalni kvalitet obrazovanju: naučni konsenzus

Čitav proces obezbeđenja i unapređenja kvaliteta obrazovanja potpomognut je ekspertskim radom stručnjaka koji pored političkih, pravnih i ekonomskih aspekata kvaliteta direktno zalaze u oblast obrazovnih ciljeva, resursa, obrazovnog procesa i ishoda obrazovanja. Ovaj poslednji set pitanja izvire iz rasprave o multimodalnom kvalitetu obrazovanja i preispitivanja mogućnosti postizanja naučnog konsenzusa u domenu procene, obezbeđenja i kontrole kvaliteta.

Rasprava o multimodalnom pristupu kvalitetu obrazovanja nužno kreće od različitih parcijalizovanih modela koji su fokusirani na posebne dimenzije i domene primene standarda kvaliteta. Međutim, iako postoji visoko slaganje u pogledu potrebe za definisanjem kvaliteta obrazovanja, teško je tvrditi da postoji potpuni konsenzus u ovoj oblasti i jedinstveno određenje kvaliteta, utoliko pre što se koriste različiti indikatori kvaliteta (Fuller, 1986; Hughes, 1988).

Temeljan istraživački postupak vodi nas do sledećih sedam modela i to: model usmeren na ciljeve obrazovanja, model fokusiran na resurse, ili input model, model usmeren na proces obrazovanja, model organizacije učenja, model fokusiran na subjektivni doživljaj (zadovoljstvo) obrazovanjem, model fokusiran na odsustvo problema i teškoća, i pravni model. Sistematizovanu listu različitih pristupa ponudio je Čeng (Cheng, 1996, 1997). Lista je načelno i nominalno prihvatljiva, međutim, u razradi problema potrebno je uvesti određene izmene i dopune u odnosu na ponuđena tumačenja koja daje ovaj autor.

Pojedinačni pristupi proceni kvaliteta obrazovanja (koji bi trebalo da grade jedinstveni multimodalni pristup) predstavljaju dobar okvir za razumevanje i konceptualizaciju kvaliteta u obrazovanju iz različitih perspektiva, kao i podršku razvoju upravljanja strategijama za njihovo ostvarivanje. Rešenja koja ovi pristupi nude jednako su važna kako za politiku obrazovanja i obrazovnu praksu, tako i za nalaženje opštih istraživačkih paradigmi u procesu empirijskog ispitivanja ovog problema.

Testiranje ponuđenog modela moguće je izvršiti izborom bilo koje linije ili kategorijalne vrste obrazovanja (obrazovanje u trećem dobu, celoživotno obrazovanje, obrazovanje dece, obrazovanje mladih, formalno ili neformalno obrazovanje itd.). Pravi put primena multimodalnog pristupa obrazovanju, međutim, podrazumeva operacionalizaciju objektivno merljivih indikatora kvaliteta. Indikatori kvaliteta mogu se koristiti pri opisivanju trenutne situacije, za kvantifikaciju postavljenih ciljeva, obezbeđenje stalnog napredovanja i usavršavanja prema postavljenim ciljevima ili na primer, pružanje uvida koji faktori mogu da doprinesu da se postignu određeni rezultati.

Godine 2002. predstavnici 34 evropske države, OEES-a i UNESCO-a, s predstavnicima raznih službi Europske komisije - Eurostata, Cedefopa, DG EMPL-a i Eurydice definisali su 15 indikatora kvaliteta doživotnog učenja (*European Commission/Directorate – General for Education and Culture, European report on quality indicators of lifelong learning, Fifteen Quality Indicators Report based on the work of the Working Group on Quality Indicators, 2002*).

Ovom prilikom precizno je definisan i koncept doživotnog učenja, i to na sledeći način: „Doživotno učenje su sve aktivnosti učenja koje se preduzimaju tokom života s ciljem da se poboljšaju znanja, veštine i sposobnosti, iz lične, građanske, društvene i perspektive vezane za zapošljavanje“. Iz navedene definicije jasno sledi da su utvrđeni indikatori relevantni za okvir prethodno vođene rasprave, jer je koncept doživotnog učenja dovoljno opšti da obuhvata obrazovni sistem u celini.

Pokazatelji kvaliteta mogu da se svrstaju u četiri kategorije:

- A. Veštine, sposobnosti i stavovi,
- B. Dostupnost i participacija,
- C. Resursi, i
- D. Strategije i razvoj sistema.

Raščlanjivanjem kategorija identifikovano je petnaest pokazatelja kvaliteta doživotnog učenja (obrazovanja). Pismenost, numerička pismenost, nove veštine za društvo koje uči, učenje kako se uči i društveno-kulturne veštine za građanski aktivizam – predstavljaju indikatore koji pripadaju kategoriji A. Indikatori iz kategorije B odnose se na dostupnost i participaciju u doživotnom učenju. U kategoriji C identifikuju se indikatori vezani za resurse, i to materijalna ulaganja, ljudski resursi i informacijsko-tehnološka podrška. Unutar kategorije D prepoznati su sledeći indikatori kvaliteta: strategije doživotnog učenja, struktura ponude, savetovanje i vođenje, akreditacija i sertifikacija i osiguranje kvaliteta.

Indikatori kvaliteta obrazovanja odraslih i starih

Pitanje kvaliteta obrazovanja odraslih i starih naročito je dobilo na značaju usvajanjem prethodno navedene strategije o indikatorima kvaliteta doživotnog učenja, koja u prvi plan stavlja pitanja kvaliteta celovitog obrazovnog sistema i svakog njegovog posebanog dela i elementa.

Evropska asocijacija za obrazovanje odraslih (EAEA) ponudila je Zajednički evropski okvir za obrazovanje odraslih (CEALF – Common European Adult Learning Framework, *Performance indicators and benchmarks of adult learning in the context of lifelong learning, 2006*). Predstavljen je model kreiran u cilju usvajanja

komparabilnog okvira za razvoj monitoringa i stalnu evaluaciju obrazovanja odraslih u okviru sistema doživotnog obrazovanja, polazeći od usvojenih preporuka i dokumenata (*The European quality indicators of lifelong learning 15 indicators; The key competencies for lifelong learning european reference framework, which sets eight key competencies; The classification for learning activities manual*, Eurostat, May, 2005). Pri tome, Okvir je definisan i korišćenjem drugih važnih izvora koji se odnose na postignute saglasnosti oko svrhe i ciljeva obrazovanja odraslih (*Personal development – Active citizenship – Social inclusion and Employability*. 2001; *The OECD's Education at glance OECD indicators*, 2004, 2005).

Operacionalizovana značenja 15 indikatora kvaliteta obrazovanja prikazana su u okviru pet posebnih jedinica analize, i to: I. Definicija i specifikacija područja, II. Politički kontekst, III. Operacionalizovani indikatori, IV. Činjenice, podaci, trendovi, V. Ključni markeri.

Okvir je definisan za domen obrazovanja odraslih. Targetovane grupe jasno su izdvojene u životnim periodima posle 16. godine i/ili starosna grupa od 24–65 godina. Ovakav eksplicitno uzrasno definisan pristup postavlja problem koliko je ovakav model otvoren za raspravu o kvalitetu obrazovanju starih, da li je direktno primenljiv i da li i kakve modifikacije treba uneti kako bi se mogao primeniti.

Prva analiza pokazuje da je Okvir dobra polazna osnova za kreiranje modela procenjivanja kvaliteta obrazovanja za stare (65+), ali da su potrebne izvesne izmene i dopune. O tome svedoče tabelarno prikazani osnovni podaci komparativne analize.

Tabela 1: Modeli procenjivanja kvaliteta obrazovanja/područje A

Veštine, kompetencije i stavovi	Obrazovanje odraslih (Tot, J., 2006)	Obrazovanje starih
A1 Jezička pismenost/ A2 Numerička pismenost	Starosna grupa 24–65	Starosna grupa 65+
Definicija i specifikacija	Veština čitanja i pisanja	Ista definicija
	Matematičko rezonovanje. Korišćenje matematičkog modela mišljenja u opisu i objašnjenju realnosti	
Politički kontekst	Povećanje kapaciteta da procenjuju, upravljaju, integrišu, evaluiraju i reflektuju pisane informacije i matematički model mišljenja za uspešnu participaciju u modernom društvu i ekonomiji	Isti kapaciteti
Operacionalizovani indikatori	Procena, prema IALS, ALL, 1995–2000 i 2005	Novi instrumenti za procenu ili modifikovani testovi za odrasle

Činjenice, podaci, trendovi	Između 1/3 i više od 2/3 odraslih ne dostižu nivo veština 3. stupnja	Provera trenda na populaciji starih; podaci nedostaju, ali se očekuje da su postignuća još niža
Ključni markeri	Startna pozicija 2006/7 i dodatni progres koji će se na nacionalnom i evropskom nivou ostvariti do 2010–2013. godine	Startna pozicija 2012. godine i ostvareni progres do 2020, na nacionalnom nivou
A3 Nove veštine u društvu koje uči		
Definicija i specifikacija	Strani jezik, tehnološka kultura i preduzetništvo	Ista definicija
Politički kontekst	Značaj stranog jezika u multikulturnim sredinama EU, u uslovima globalizacije i rasta migracije zbog uspešne socijalne integracije	Značaj učenja stranog jezika kod starih osim navedenih potreba ima i dodatne dimenzije specifične za Srbiju Dodatno stavljanje naučnih znanja u funkciju prevencije zdravlja i podizanja kvaliteta života Dodatna preduzimljivost u očuvanju socijalne mreže i suočavanju sa životnim promenama
	Fundamentalna znanja i osnovni principi o svetu prirode, naučni koncepti koji pružaju razumevanje uticaja nauke i tehnologije na svet	
	Sposobnosti pojedinca da ideje pretoči u akciju	
Operacionalizovani indikatori	Proporcija zastupljenosti programa stranih jezika, nauke i preduzetništva u ponudi za obrazovanje odraslih i participacija	Ista operacionalizacija indikatora u programima za stare
Činjenice, podaci, trendovi	Postoje podaci koji se odnose na participaciju u kursovima stranih jezika	Nema relevantnih podataka, niti zabeleženog trenda
Ključni markeri	Startna pozicija 2006/7 i dodatni progres koji će se na nacionalnom i evropskom nivou ostvariti do 2010–2013. godine	Startna pozicija 2012. godine i ostvareni progres do 2020, na nacionalnom nivou
A4 Učenje kako se uči		
Definicija i specifikacija	Sposobnost pojedinca da organizuje sopstveno učenje, upravlja vremenom i informacijama, individualno ili u grupi	Ista definicija
Politički kontekst	Korišćenje svih kapaciteta za učenje na svom putu doživotnog obrazovanja	Isti kontekst

Operacionalizovani indikatori	Broj obrazovnih usluga, stopa participacije u uslugama u cilju postizanja svesti o vlastitim veštinama, obnavljanja znanja i podizanja samopoštovanja	Ista operacionalizacija indikatora
Činjenice, podaci, trendovi	Nema podataka	Nema podataka
Ključni markeri	Preduslov za akreditaciju obrazovne institucije (servisa) jeste postojanje okvira za procenu osposobljavanja polaznika za „učenje kako se uči“	Isti ključni markeri
A5 Interpersonalne, interkulturalne i socijalne komeptencije, civilne veštine		
Definicija i specifikacija	Sve forme ponašanja, veština i znanja koje omogućavaju pojedincu da efikasno i konstruktivno participira u ekonomskom i društvenom životu	Ista definicija
Politički kontekst	Integritet i kohezivnost društva, visok nivo društvenog kapitala i stopa građanskog aktivizma, kao preduslovi za zdravu egzistenciju svake moderne demokratije, uspešnu tržišnu ekonomiju.	Isti kontekst
Operacionalizovani indikatori	Merenje efekata obrazovanja odraslih preko sledećih ishoda: obim volonterskog rada, obim organizovanih aktivnosti u lokalnoj zajednici, izlazak na izbore, učešće u interesnim grupama, učešće u mirovnim protestima, učešće u javnim debatama Ekonomski pokazatelji: budžetska sredstva za programe aktivnog građanstva u obrazovanju odraslih; broj participanata u ovim programima u odnosu na druge programe obrazovanja odraslih	Ista operacionalizacija indikatora
Činjenice, podaci, trendovi	Pad participacije u građanskom životu, rast individualizma i manjak integracije u društvo, opadanje društvenog kapitala i solidarnosti, rast etničkih i socijalnih konflikata	Nema podataka
Ključni markeri	Nema navedenih markera	Startna pozicija 2012. godine i ostvareni progres do 2020, na nacionalnom nivou

Uporedo čitanje podataka sa tabele, koja definiše prvo područje procene kvaliteta obrazovanja odraslih i obrazovanja starih, pokazuje da postoje veoma male razlike (uglavnom, s obzirom na politički kontekst u kome se ostvaruju ovi procesi kao i načine merenja). To potvrđuje da je ponuđeni Okvir za procenu kvaliteta, u prvom području (veštine, kompetencije i stavovi) adekvatan model koji

se može primeniti, uz manje dorade, i u domenu procene kvaliteta obrazovanja starih.

Podaci koji se odnose na dostupnost i participaciju u obrazovanju (područje B: B6 – dostupnost obrazovanja; B7 – participacija) nisu tabelarno prikazani budući da polazni okvir na kome gradimo model za procenu kvaliteta obrazovanja starih zahteva radikalne izmene. Osnovni problem proističe iz činjenice da je u razvijanju modela procene kvaliteta obrazovanja odraslih dominantan akcent stavljen na dostupnost i participaciju u sistemu formalnog obrazovanja i sa posebnim naglaskom na obrazovanje vezano za profesionalne kvalifikacije i napredovanje (školovanja, doškolovavanja, profesionalno osposobljavanje itd.), uz sporadični osvrt na kategoriju starih koji se uključuju u procese neformalnog učenja. Model za odrasle snažno zagovara dostupnost svih formalnim obrazovnim institucijama, i pojačanu participaciju naročito na visokoškolskom nivou. Dostupnost obrazovanju i participaciju u obrazovanju kod starih moguće je meriti preko drugačijih indikatora. Pristup obrazovanju i participacija starih ima drugačije mogućnosti ali i barijere sa kojima se stari konfrontiraju. Dok je pristup obrazovanju više sistemsko pitanje, participacija uključuje i motivaciju, kulturološke obrasce i finansijske mogućnosti. U kontekstu obrazovne politike u oblasti obrazovanja starih, svakako da glavni interes i cilj treba da bude povećanje nivoa participacije ali uz paralelnu brigu o svim drugim indikatorima kvaliteta obrazovanja.

Deo koji svakako zaslužuje posebnu pažnju odnosi se na listu operacionalizovanih indikatora kvaliteta s obzirom na dostupnost i participaciju (za B6 i B7). U Okviru se navode sledeći pokazatelji, lako primenljivi i, štaviše, posebno važni i u domenu obrazovanja starih: povećanje obrazovnih aktivnosti za isključene i niskokvalifikovane odrasle u pravcu učenja kao socijalizacije i integracije; razvoj ključnih kompetencija u neformalnom obrazovanju; smanjenje polnih razlika u pogledu kvaliteta obrazovanja; prevazilaženje obrazovnog jaza između većinskog stanovništva i manjinskih grupa; nalaženje starosnog balansa u smislu većeg fokusa na stariju populaciju. Posebno su naznačeni i indikatori kvaliteta s obzirom na kriterijum participacije, i to s obzirom na broj uključenih u proces doživotnog učenja i različite forme učenja, uz registrovanje faktora koji utiču na pojavu isključenosti (non-participation) iz obrazovanja.

Odnos između resursa i kvaliteta se u području doživotnog obrazovanja pa onda posledično obrazovanja odraslih čini najmanje jasnim. Mnogi iskustveni modeli sačinjeni su na osnovu veze između resursa i formalnog obrazovanja. I mada to čini dobru startnu poziciju ipak se ukazuje da kompleksnost doživotnog obrazovanja zahteva drugačije skrojenu raspodelu resursa.

Tabela 2: Model za procenu kvaliteta obrazovanja/područje C

Resursi	Obrazovanje odraslih	Obrazovanje starih
C8 Investicije		
Definicija i specifikacija	Javne, kompanijske i privatne investicije	Ista definicija ali različita distribucija
Politički kontekst	Materijalna investicija, i posebno ulaganje u ljudske resurse što obezbeđuje povećanje radne produktivnosti i kreativnog odnosa prema radu. Ključna uloga i finansijska podrška države u slučajevima kada tržište rada ne obezbeđuje iste šanse za učenje odraslima.	Srodan politički kontekst ali različito očekivanje od ulaganja u ljudske resurse (smanjenje pritiska na penziona, zdravstvene i socijalne fondove)
Operacionalizovani indikatori	Udeo izdvajanja za obrazovanje odraslih u odnosu na ukupna davanja; kofinansiranje od strane pojedinaca, korporacija i države; raspodela fondova na različite forme učenja; zarada zaposlenih različitih obrazovnih nivoa i stepena participacije u obrazovanju odraslih; cena koštanja različitih programa obrazovanja odraslih; indirektna javna potrošnja na obrazovanje odraslih	Ista operacionalizacija indikatora
Činjenice, podaci, trendovi	Dugoročni ekonomski efekti za svaku dodatnu godinu školovanja; stopa povraćaja uloženi sredstava koja se kreće do 10,9%, visina školarine koja raste sa nivoom obrazovanja; itd.	Nema podataka. Naročito važno utvrditi: Kolika je cena obrazovanja starih, po osobi, po programina. Ekonomski efekti kroz smanjenje broja korisnika penzionih, zdravstvenih i socijalnih fondova
Ključni markeri	Startna pozicija 2006/7 i dodatni progres koji će se na nacionalnom i evropskom nivou ostvariti do 2010–2013. godine	Startna pozicija 2012. godine i ostvareni progres do 2020, na nacionalnom nivou
C9 Edukatori, treneri		
Definicija i specifikacija	Nastavnici, organizatori nastave i zaposleni u službama obrazovanja odraslih, zavisno od toga da li su u punom radnom vremenu ili ne, ili angažovani volonteri određuju kvalitet usluge. Provajderi znače više jer obezbeđuju bolje uslove, upravljanje i poslovođenje organizacijama za obrazovanje odraslih	Ista definicija

Politički kontekst	Nove metode učenja u obrazovanju odraslih menjaju tradicionalnu ulogu nastavnika; traži se nova motivacija za promene, toleranciju i promociju novih vrednosti	Isti kontekst
Operacionalizovani indikatori	Plate edukatora u obrazovanju odraslih u poređenju sa platama u drugim obrazovnim sektorima; nastavne i nenastavne aktivnosti kao radni uslov; veličina grupe u kursovima za obrazovanje odraslih; broj particijanata na akreditovanim kursovima za edukatore i trenere	Ista operacionalizacija indikatora
Činjenice, podaci, trendovi	Nema podataka; veštine edukatora su zastarele	Nema podataka
Ključni markeri	Startna pozicija 2006/7 i dodatni progres koji će se na nacionalnom i evropskom nivou ostvariti do 2010-2013. godine	Startna pozicija 2012. godine i ostvareni progres do 2020, na nacionalnom nivou
C10 ICT		
Definicija i specifikacija	Upotreba PC i ICT tehnologije i interneta u svim oblicima učenja, kod kuće i na radnom mestu	Ista definicija (dodatno i institucije u kojima kratkoročno ili dugoročno borave stari)
Politički kontekst	Društvene promene kao izraz naraslog trenda korišćenja ICT tehnologije. Otvaranje novih vidika zahvaljujući korišćenju internet mreže	Isti kontekst
Operacionalizovani indikatori	Pristup internetu u različitim starosnim grupama; Veza između korišćenja ICT i prihoda, pola, starosti, obrazovnog nivoa i zanimanja	Ista operacionalizacija indikatora
Činjenice, podaci, trendovi	Podaci o značajnoj razlici u korišćenju ICT s obzirom na uzrast i pol	Nema podataka
Ključni markeri	Startna pozicija 2006/7 i dodatni progres koji će se na nacionalnom i evropskom nivou ostvariti do 2010-2013. godine	Startna pozicija 2012. godine i ostvareni progres do 2020, na nacionalnom nivou

Uporedno čitanje podataka sa prethodno date tabele, ponovo potvrđuje da postoje samo neznatna odstupanja u postupku primene ponuđenog modela na domen obrazovanja (učenja) odraslih i obrazovanja starih.

U području C definisane su strategije i sistem obrazovanja odraslih. Izdvojeno je 4 posebna indikatora koji su ugrađeni u ovu jedinicu kvaliteta: strategije u kontekstu doživotnog učenja, struktura ponude, savetovanje i vođenje, i validacija i akreditacija obrazovanja (učenja odraslih).

Prvi u listi navedenih indikatora zahteva temeljan prikaz i analizu. U skladu sa ponuđenim modelom procene kvaliteta, osnovni podaci dati su u Tabeli 3.

Tabela 3a: Model za procenu kvaliteta obrazovanja/područje D

Strategije i sistem obrazovanja	Obrazovanje odraslih	Obrazovanje starih
D11 Strategije u kontekstu doživotnog učenja		
Definicija i specifikacija	Političke strategije na lokalnom, regionalnom i nacionalnom nivou obezbeđuju uslove za kvalitetno učenje odraslih čime se na najbolji način ostvaruje princip doživotnog učenja	Ista definicija
Politički kontekst	Politika obrazovanja je javno prezentovana i promovisana, zajedno sa strateškim planovima za budućnost.	Isti kontekst
Operacionalizovani indikatori	Integracija i obuhvat svih iskustava i rešenja na lokalnom i nacionalnom nivou u cilju evaluacije strategija kojima se ostvaruje politika doživotnog obrazovanja.	Ista operacionalizacija indikatora
Činjenice, podaci, trendovi	Reformski zahvati u gotovo svim zemljama. Osnovni fokus je na rešavanju pitanja nezaposlenosti	Nema podataka
Ključni markeri	Razvoj novih kvalitativnih i kvantitativnih pokazatelja u cilju temeljnije analize politike obrazovanja na lokalnom, regionalnom, nacionalnom i evropskom nivou.	Isti ključni markeri
D12 Struktura ponude		
Definicija i specifikacija	Svi oni uslovi koji obezbeđuju ostvarivanje formalnog i neformalnog učenja odraslih, i to: strateški ciljevi koji izvire iz evropskih, nacionalnih i regionalnih planova, na svim nivoima struktura provajderske ponude; ponuda u skladu sa potrebama (zahtevima)	Ista definicija
Politički kontekst	Klima koja podstiče motivaciju i polaznika i organizatora i provajdera obrazovanja.	Isti kontekst
Operacionalizovani indikatori	Potrebno je definisati postupak operacionalizacije indikatora	
Činjenice, podaci, trendovi	Nema podataka	Nema podataka
Ključni markeri	Nisu definisani ključni markeri	Nisu definisani ključni markeri

Pregled podataka iz Tabele 3 pokazuje da postoji veliki broj „praznih polja”. CEALF radna grupa nije dala preporuke za definisanje i operacionalizaciju indikatora kvaliteta s obzirom na deo koji se odnosi na strukturu ponude. Za

istraživače usmerene ka razvijanju koherentnog modela za procenu kvaliteta obrazovanja, to predstavlja izazov i poziv da se uključe u zajednički proces traganja za rešenjem u skladu sa postojećim iskustvima i datim preporukama.

Slično zaključivanje se izvodi i kada je reč o indikatoru 13, koji se odnosi na savetovanje i vođstvo u oblasti obrazovanja (učenja odraslih). U specifikaciji zadatka navode se sledeći zahtevi: proceniti mogućnosti za učenje, odnosno proceniti sve one uslove koji pogoduju realizaciji procesa učenja odraslih; motivisati ljude da se uključe u proces učenja; raditi na konstrukciji individualnih planova učenja; i obezbediti tranzitornu vezu između obrazovanja, treninga i obrazovnog sistema. Politički kontekst definisan je na temelju potrebe da svi odrasli budu dobro informisani o tome šta i kako se uči; dobra savetodavna podrška i vođenje predstavljaju važan instrument koji obezbeđuje put unapređenja obrazovanja odraslih. U skladu sa tim definisani su i operacionalizovani indikatori kvaliteta: broj profesionalaca u oblasti savetodavnog rada i vođenja u odnosu na potencijalni broj korisnika; broj organizovanih treninga za profesionalce; i veza i koordinacija između različitih korisnika obrazovnih usluga i formi učenja. Konačno, kada je reč o ovom kriterijumu kvaliteta ističe se i to da su savetodavne službe tek u povoju i da su, stoga, potrebni veliki naponi usmereni u pravcu otvaranja i jačanja uloge.

U području D definisan je, specifikovan i projektovan i 14. indikator kvaliteta koji se odnosi na validaciju akreditacije i sertifikacije obrazovanja, odnosno učenja odraslih. Osnovni podaci prikazani su u nastavku Tabele 3.

Tabela 3b: Model za procenu kvaliteta obrazovanja/područje D

Strategije i sistem obrazovanja	Obrazovanje odraslih	Obrazovanje starih
D14 Validacija akreditacije i sertifikacije		
Definicija i specifikacija	Formalno priznanje (diploma i sertifikati za ostvarene rezultate dodeljene od strane referentnih verifikovanih organa i tela) i društveno priznanje, verifikovano ekonomskim i socijalnim benefitom zahvaljujući postignutim obrazovnim rezultatima.	Validacija i sertifikacija znanja i veština kod starih ima sasvim drugu svrhu i smisao uz očekivanje benefita takođe
Politički kontekst	Obezbeđivanje transparentnih uslova za učenje, uz potpunu informisanost o obrazovnoj ustanovi, standardima, programima obrazovanja, verifikaciji i sertifikaciji stečenih znanja i veština. Promocija neformalnog obrazovanja ostaje kao jedan od prioriteta obrazovne politike u obrazovanju odraslih.	Sertifikovana znanja i veštine starih mogu se koristiti kao značajni društveni resurs

Operacionalizovani indikatori	Nisu definisani	Nisu definisani
Činjenice, podaci, trendovi	Naglašeni interes za procese formalnog školovanja, uz zanemarivanje važnosti neformalnog obrazovanja odraslih.	Nema podataka
Ključni markeri	Opšte obrazovanje, bazične veštine i programi volonterskog obrazovanja u skladu sa preporukama evropskih komisija i tela za obrazovanje; VET program i participant ECVT treninga; srednje i visoko obrazovanje odraslih, bez prethodno završenih nižih nivoa školovanja; broj polaznika koji stiču diplome	Potrebno je definisati ključne markere

Poslednji indikator iz kategorije D je indikator D15 - osiguranje kvaliteta. Obezbeđenje kvaliteta smatra se ključnim elementom obezbeđenja efikasnosti obrazovnog sistema. Iako postoje tehnike da se kvalitet izmeri iskustva zemalja u vezi sa primenom ovog indikatora su različita. Da bi se upoznali mehanizmi koji garantuju kvalitet, to zahteva trening onih koji u tome učestvuju da bi njihova primena dovela do povećanja u kvalitetu, i to ne samo u administraciji, onih koji rukovode ponudama obrazovanja već takođe u kvalitetu samog procesa učenja (zahteva upitnike, evaluaciju procesa i ishoda učenja). Indikatori osiguranja kvaliteta su: povećanje efikasnosti; unapređenje finansijske kontrole; smanjenje birokratije; povećanje odgovornosti; unapređenje potencijala za inovacije; stvaranje uslova koji unapređuju kvalitet.

Komparativni pregled tabelarno prikazanih podataka upućuje na nekoliko važnih pitanja:

1. Da li je lista od 15 indikatora kvaliteta kompletan i dovršeni „popis” osnovnih pokazatelja kvaliteta obrazovanja?
2. Da li multimdimenzionalni model u proceni kvaliteta omogućava uvođenje novih kriterijuma za vrednovanje, posebno kada je reč o ishodima obrazovanja?
3. U kojoj meri su navedeni indikatori univerzalni i opšti pokazatelji kvaliteta i da li postoji mogućnost njihove primene bez obzira na nivo, formu ili vrstu obrazovanja?
4. Da li je ponuđeni CEALF okvir za procenu kvaliteta samo polazni okvir za dizajniranje modela za procenu kvaliteta obrazovanja odraslih ili se može uzeti kao gotov model?
5. Da li postoji naznačeno slaganje u opštim elementima analize kvaliteta prilikom komparacije modela procene učenja odraslih i obrazovanja

starih, ili će se pojaviti veće razlike prilikom operacionalizacije indikatora za stare?

6. U kojoj meri i u kojim domenima su potrebne značajnije izmene i dopune, odnosno modifikovane forme multimodalnog modela za procenu kvaliteta, s obzirom na specifičnu oblast obrazovanja starih?

Lista postavljenih pitanja pokazuje da u ovom trenutku još uvek postoji velika upitanost u oblasti modela procene kvaliteta obrazovanja starih (više je pitanja nego jednoznačnih odgovora). Put izgradnje modela za procenu je trasiran, ali mnogi delovi još uvek nedostaju.

Umesto zaključka

Mogućnost da se interes i investicije u kvalitet obrazovanja u jednom društvu ili na širem globalnom planu ne moraju ravnomerno distribuirati na sve elemente sistema obrazovanja očituje se smanjenim interesovanjem zemalja u tranziciji za kvalitet obrazovanja odraslih, a naročito starih. Iskustvo razvijenih zemalja je potpuno obrnuto jer u kvalitetnom obrazovanju odraslih i starih nalaze nove resurse za rešavanje krupnih ekonomskih, političkih i socijalnih pitanja.

EU komunikacija (Communication from the Commission, *Adult learning: It is never too late to learn*, 2006), suočavajući se sa izazovima savremenog doba kao što su potreba za kompetitivnošću, nagle i burne demografske promene i potreba za snažnijom socijalnom inkluzijom. Upravo u podizanju kvaliteta obrazovanja odraslih i starih traže se rešenja za novonastalu društvenu i političku situaciju. Ključne preporuke EU komunikacije u oblasti obrazovanja odraslih su: (1) Uklanjanje barijera za participaciju odraslih u obrazovanju; (2) Osiguranje kvaliteta obrazovanja odraslih (naročito se preporučuje: prilagođene metode učenja, kvalitet osoblja i njihov profesionalni razvoj, kvalitet provajdera koji pružaju usluge i kvalitet samih usluga); (3) Prepoznavanje i vrednovanje ishoda učenja bez obzira gde su i kako ostvareni; (4) Ulaganje u populaciju starih i imigrante; (5) Obezbeđivanje pouzdanih indikatora i merila za praćenje efekata obrazovanja. Relevantnost ovog dokumenta za Srbiju detaljnije su analizirali Medić i Popović (2007).

Novije studije (*Promoting adult learning*, OECD, 2005) pokazuju važnost investiranja u učenje odraslih, a društvena i lična korist uključuje veću zapošljivost, povećanu produktivnost i kvalitetnije zapošljavanje, podizanje nivoa građanske participacije, kvaliteta zdravlja, smanjenje stope kriminala, veće lično blagostanje i ispunjenje. Posebno aktuelno pitanje je nužnost smanjenja pritiska na

penziona, socijalne i zdravstvene fondove, a neka istraživanja pokazuju da oni koji se uključuju u programe učenja zdravlja značajno smanjuju troškove zdravstvene i socijalne zaštite (Schuler *et al.*, 2004). Burne demografske promene na evropskom tlu upućuju ekonomske analitičare ka obrazovnim sistemima koji mogu da obezbede ključne i profesionalne kompetencije starijim radnicima kako bi se osigurao duži radni vek, povećalo učešće starih u radno aktivnom stanovništvu i smanjio disbalans između sve većeg broja neproductivnog starijeg stanovništva i sve manjeg broja radno aktivnih mladih. Osim pomeranja granice odlaska u penziju, nova politika redefiniše pojam „aktivnog starenja”, menjajući pristup funkciji učenja pre i posle odlaska u penziju.

Sagledavajući ciljeve i funkcije obrazovanje starih u svetlu novih ličnih i društvenih zahteva, jasno je da efekti i očekivanja koje ono treba da ostvari mogu da budu rezultat obrazovanja „kontrolisanog kvaliteta”. Analiza indikatora za merenje kvaliteta doživotnog učenja i obrazovanja pokazala se podjednako plodotvornom, kako na planu obrazovanja odraslih, kako je pokazano u CEALF dokumentu, tako i na planu obrazovanja starih, kako je pokazano u našoj tabeli komparativne analize. Očigledno je da obrazovanje nosi jedinstvenu snagu za promene i razvoj iz čega proizilazi mogućnost traganja za zajedničkom i univerzalnom suštinom njegovog kvaliteta. Četiri kategorije koje nudi model za procenu kvaliteta doživotnog učenja jesu dimenzije u kojima se prepoznaje snaga obrazovanja ka ostvarenju projektovanih efekata i ciljeva. One se čine univerzalnim onoliko koliko su one u svojim operacionalizacijama relevantne za sve uzrasne grupe, sve nivoe, tipove i vrste obrazovanja. Ponuđeni model „istrpeo” je ovakvu teorijsku proveru i zajednički obrazac primenljiv je na različitim obrazovnim test situacijama. Unutar pojedinih kategorija, indikatori koji definišu sadržaje kao i njihovu merljivu prisutnost ili kvalitet postignuća, mogu biti varirani u svom značenju i smislu, političkom kontekstu, načinu merenja, stepenu poželjne ostvarenosti u određenom vremenu. Kriterijum uzrasta onih koji uče je jedan od mehanizama koji indikatorima može da da specifično značenje kako samih sadržaja, različito rangiranje prioriteta, tako i značenje u političkom kontekstu, tj. obrazovnoj politici. Analiza je pokazala da ponuđeni model može da posluži kao teorijski okvir za procenu kvaliteta obrazovanja starih, da su svi navedeni indikatori relevantni ali da unutar njih postoje varijacije koje donosi osobenost obrazovanja starih posmatrana u ličnom i socijalnom kontekstu.

Korišćena literatura

- Beth Lakin, M., L. Mull & S. Porter Robinson (2007). *Framing new terrain: Older adults and higher education*. Washington: American Council on Education
- Carron, G. & Chau Ta Ngoc (1996). *Quality of primary schools in different development contexts*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 7 place de Fontenoy, F75352, Paris 07 SP, France.
- Cattaneo, M.A. & C.S. Wolter (2007). Are the elderly a threat to educational expenditures?, CESifo working paper no. 2089, dostupno na: <http://www.CESifo-group.org/wp>, posećeno: 07.06.2011.
- CEALF (Common European Adult Learning Framework) - *Performance indicators and benchmarks of adult learning in the context of lifelong learning* (2006). Retrieved from: <http://www.eaea.org/doc/eaea/CEALFvised.pdf> (05.06.2011).
- Cheong Cheng, Y. & W. Ming Tam (1997). Multi-models of quality in education, *Quality Assurance in Education*, 5(1), 22–31
- Classification of learning activities manual* (2006). European Commission, Eurostat. Retrieved from: http://www.uis.unesco.org/StatisticalCapacityBuilding/Workshop%20Documents/Education%20workshop%20dox/2010%20ISCED%20TAP%20IV%20Montreal/NFE_CLA_Eurostat_EN.pdf (01.09.2011).
- Convention against discrimination in education* (1960). Retrieved from: http://www.unesco.org/education/pdf/DISCRI_E.PDF (10.06.2011).
- Convention on the elimination of all forms of discrimination against women* (1981). Retrieved from: <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/> (10.06.2011).
- Convention on the rights of the child* (1989). Retrieved from: <http://www.unicef.org/crc/> (11.10.2011).
- Draft council conclusions on quality assurance in vocational education and training*, 9599 (2004). Council of The European Union. Retrieved from: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/vetquality_en.pdf (15.05.2011).
- European cooperation in quality evaluation in school education - Recommendation of the European Parliament and of the Council* (2001). posećeno: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2001:060:0051:0053:EN:PDF> (05.10.2011).
- European report on quality indicators of lifelong learning - Fifteen quality indicators* (2002). European Commission. Retrieved from: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Report.pdf> (05.09.2011).
- EQAVET - *European quality assurance in vocational education and training* (2011). Retrieved from: <http://www.eqavet.eu/gns/home.aspx> (01.09.2011).
- Fuller, B. (1986). Defining school quality; in J. Hannaway & M.E. Lockheed (Eds): *The contribution of social science to educational policy and practice: 1965–1985*. Berkeley (CA): McCutchan.
- Glendenning, F. (2001). Education for older adults, *International Journal of Lifelong Education*, 20(1/2), 63–70.

- Greenberg, D. (2000). *21st century schools*, edited transcript of a talk delivered at the April 2000 International Conference on Learning in the 21st Century.
- Hanushek, E.A. (2005). Why quality matters in education, *Finance & Development*, 42(2). Retrieved from: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2005/06/hanushek.htm> (07.07.2011).
- Hughes, P. (Ed.) (1988). *The Challenge of Identifying and Marketing Quality in Education*, The Australian Association of Senior Educational Administrators, Sydney, NSW.
- IALS - *International Adult Literacy Survey* (1995, 1997). OECD. Retrieved from: <http://www.oecd.org> (15.04.2003).
- IEA - *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (2011). Retrieved from: <http://www.iea.nl/> (10.09.2011).
- International covenant on economic, social and cultural rights* (1966). Retrieved from: <http://www2.ohchr.org/english/law/cescr.htm> (10.06.2011).
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988). *The personnel evaluation standards: How to assess systems for evaluating educators*. Newbury Park (CA): Sage Publications.
- Kaplan, A. i S. Vrcelj (2006). Standardizacija obrazovanja; u *Evropske dimenzije reforme sistema obrazovanja i vaspitanja* (168–174). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Key competences for lifelong learning - A European framework* (2006). European Commission. Retrieved from: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf (01.09.2011).
- Lee, W.T & R. Barro (1997). Schooling quality in a cross-section of countries, *Public Economics*, NBER paper No 6168.
- Lifelong learning requires investment now in education for older people* (2011). Retrieved from: <http://www.guardian.co.uk/society/older-people> (04.07.2011).
- Malekafzali, H., M. Baradaran Eftekhari, F. Hejazi, T. Khojasteh, R. Noot (Heidari), K. Falahat & T. Faridi (2010). The effectiveness of educational intervention in the health promotion in elderly people, *Iranian Journal of Pubic Health*, 39(2), 18–23.
- Medić, S. i K. Popović (2007). Komunikacija EU komisije „Nikad nije kasno za učenje i obrazovanje odraslih u Srbiji”, *Andragoške studije*, (2), 128-139.
- Older people's education 'neglected'* (2011). Retrieved from: <http://www.guardian.co.uk/society/older-people> (04.07.2011).
- Parker, M.R., C.S. Ratzan & N. Lurie (2003). Health literacy: A policy challenge for advancing high-quality health care, *Health Affairs*, 22(4), 147–153.
- Pavón Rabasco, F., A. Ruiz Castellanos & I. Ortiz Márquez (2001). An educational experience with elderly people. New technologies in rural places. Retrieved from: http://www.lill-online.net/online/documents/publications/Rabasco-Castellanos_Marquez_en_2001.pdf (02.07.2011).
- Percy, K. & A. Withnall (2011). Good practice in the education and training of older adults. Retrieved from: <http://www.uni-ulm.de/LiLL/5.0/E/5.3/practice.html> (02.08.2011).

- Pring, R. (1992). Standards and quality in education, *British Journal of Educational Studies*, 40(1), 4-22.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 15 February 2006 on further European cooperation in quality assurance in higher education* (2006). Retrieved from: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:064:0060:0062:EN:PDF> (05.10.2011).
- Ross E.C. & M. Van Willigen (1997). Education and the subjective quality of life, *Journal of Health and Social Behavior*, 38(3), 275-297.
- Sixma J. H., C. Van Campen, J.J. Kerssens & L. Peters (2000). Quality of care from the perspective of elderly people: the QUOTE-Elderly instrument, *Age and Ageing*, (29), 173-178.
- Smith, B., N. Kerse & M. Parsons (2005). Quality of residential care for older people: Does education for healthcare assistants make a difference?, *Journal of the New Zealand Medical Association*, 118(1214).
- Schuler *et al.* (2004). *The benefits of learning: The impact of education on health, family life, and social capital*. London: University of London.
- Tenner, A.R. & I.J. Detoro (1992). *Total quality management: Three steps to continuous improvement*. Reading (MA): Addison-Wesley.
- The universal declaration of human rights* (1948). Retrieved from: <http://www.un.org/en/documents/udhr/> (11.06.2011).
- Welch, W.W. (1969). Evaluation of curriculum, *Review of Educational Research*, 30(4), 429-431.

MULTI-MODAL APPROACHES IN EDUCATION QUALITY ASSESSMENT

Snežana Medić

University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Zorica Matejić-Đuričić

University of Belgrade, Faculty for Special Education and Rehabilitation

Zorica Milošević

University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Abstract

During the past two decades, the rapid growths of scientific, and broader social interest in the problem of education quality (quality of education) have been written. This paper deals with the analysis of the different approaches in quality education definition by critical re-assessment of, so called, multi-modal or co-variant model. Multimodal assessment is based on the evidence of multidimensional character of education, and impossibility to define its quality by one isolate indicator. European Commission has submitted the Report – document of the Work Group on 15 indicators of Lifelong learning quality, and it has been further developing by EAEA (European Association for Education of Adult, 2006) as the framework of the strategy and the model of assessment of the quality of Adult education and adult learning (for the age over 16, and 24 to 65 age group). In order to create a valid model of elder education quality assessment (65+) analysis of the defined indicators of adult education quality was done in the charge of its relevance for the elder education and its adaptability for specificity of education in Serbia.

Key words: multi-modal approaches, quality of education, indicators of quality, adult learning, elder education.

NAČINI RAZUMEVANJA I KONCEPTUALIZOVANJA KVALITETA OBRAZOVANJA U NASTAVI

Milica Mitrović i Lidija Radulović
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U radu se polazi od prikaza shvatanja kvaliteta u obrazovanju u savremenoj literaturi i u dokumentima nekih međunarodnih organizacija (UNESCO, UNICEF, Evropska komisija za obrazovanje). Ovaj prikaz pokazuje postojanje međusobno različitih shvatanja kvaliteta u obrazovanju: različitih definicija i grupa srodnih shvatanja kvaliteta, dimenzija i indikatora kvaliteta, modela upravljanja kvalitetom, metodologije praćenja kvaliteta i svrhe evaluacije. Razlike u shvatanju kvaliteta proizilaze, takođe, iz različitih teorijskih pristupa obrazovanju i nastavi (kognitivističke, humanističke i bihejviorističke koncepcije, kritički pristup obrazovanju i interpersonalistička koncepcija, posebni pristupi kvalitetu u obrazovanju nerazvijenih zemalja i obrazovanje odraslih kao okviri za razumevanje kvaliteta u obrazovanju). Na osnovu navedenih prikaza i analiza različitih shvatanja kvaliteta, u nastavku se izdvajaju neke tendencije u konceptualizovanju kvaliteta obrazovanja: pomeranje od kvantitativnih ka kvalitativnim aspektima kvaliteta, od nezavisnih dimenzija i indikatora ka sistemu dimenzija i indikatora, proširivanje liste dimenzija kvaliteta (pri čemu se osim ekonomskog i privrednog napretka društva značaj pridaje i humanističkim vrednostima i celovitom razvoju svake individue), sve finije operacionalizovanje i širenje značenja pojedinih dimenzija kvaliteta obrazovanja, sve jasnije naglašavanje kontekstualne uslovljenosti kvaliteta i neophodnosti uvažavanja konteksta pri evaluaciji, sve veće naglašavanje značaja samoevaluacije i participativnog delovanja učesnika u procesu evaluacije kao načina procenjivanja i razumevanja kvaliteta u obrazovanju. Polazeći od saznanja o različitim savremenim shvatanjima kvaliteta i uočenih tendencija promena ovih shvatanja, u radu se zaključuje da je pri procenjivanju kvaliteta obrazovanja u nastavi neophodno imati na umu aktuelne poglede na kvalitet i savremene tendencije u promenama shvatanja kvaliteta, kao i da je potrebno eksplicirati teorijsko polazište na kome se zasniva evaluacija koja se vrši. Osim toga, izdvajaju se neki od indikatora kvaliteta koje, imajući na umu savremene tendencije u shvatanju kvaliteta, pri proučavanju kvaliteta obrazovanja u procesu nastave ne bi trebalo zaboraviti.

Ključne reči: kvalitet obrazovanja u nastavi, pristup kvalitetu zasnovan na pravima čoveka i pravima deteta, kvantitativni i kvalitativni aspekti kvaliteta, kvalitet procesa obrazovanja.

Uvod

Pregledanjem literature o kvalitetu obrazovanja ustanovili smo da postoje različiti pristupi u definisanju kvaliteta obrazovanja, i shodno tome, različite de-

finicije i koncepti kvaliteta, različite naučne perspektive na kvalitet obrazovanja, modeli upravljanja kvalitetom, strategije razvijanja kvaliteta, dimenzije i indikatori kvaliteta, kao i različiti diskursi kvaliteta. O kvalitetu obrazovanja postoje autorski tekstovi i dokumenta različitih nacionalnih, regionalnih i međunarodnih institucija i organizacija. S obzirom na ovako razgranatu pojmovno-terminološku mrežu, u ovom tekstu pokušaćemo da na izabranim primerima sagledamo: (1) šta se označava pomenutim kategorijama u konceptualizovanju kvaliteta obrazovanja i (2) koje su osnovne tendencije u konceptualizovanju kvaliteta obrazovanja u nastavi.

Imamo potrebu da napomenemo da je ovo naš prvi rad o tome kako se razume i konceptualizuje kvalitet obrazovanja u nastavi. Zbog toga ćemo nastojati da u njemu ukratko predstavimo one tradicije proučavanja kvaliteta obrazovanja koje su posebno frekventne u literaturi iz ove oblasti. Sasvim je izvesno da neke tradicije imaju sopstvenu obrazovnu politiku i, u skladu sa njenim tokom, svojevrsnu istoriju načina konceptualizovanja kvaliteta obrazovanja. Kao takve, zaslužuju da budu predmet posebnih radova. Zbog karaktera i obima ovoga teksta, mi ćemo ih predstavljati i analizirati samo na nivou osnovnih ideja.

Pogled u istoriju

Kvalitet kao pojam razvijen je prvobitno za potrebe industrije i menadžmenta. Prema podacima koje navodi Mišra (Mishra, 2006) pre dvadesetog veka, kvalitet je smatran integralnim elementom umešnosti u izradi određenih proizvoda ili obavljanja određenih aktivnosti. Od tada do danas moguće je pratiti promene u značenju koncepta kvaliteta u industriji. Početkom dvadesetog veka započela je kontrola kvaliteta koju su tada obavljali nadzornici, a potom redovne inspekcije. Sredinom dvadesetog veka uspostavlja se proces statističke kontrole kvaliteta. Tokom naredne tri decenije razvija se menadžment kvaliteta i sistematska kontrola u oblasti industrije. Danas je ova oblast sasvim pod uticajem menadžmenta kvaliteta pa je u upotrebi i izraz „kultura kontinuiranog poboljšanja kvaliteta“. Praksa uređivanja ove oblasti pomoću različitih vidova menadžmenta kvaliteta prenela se sredinom dvadesetog veka i na oblast obrazovanja. Posebno je aktuelizovana poznih sedamdesetih godina kada su se zemlje OECD-a suočile sa pojavom nezaposlenosti i teškoćama u snalaženju mladih na radnom mestu (Pejatović, 2008). To je period u kom se ozbiljno preispituje funkcionalnost formalnog obrazovanja i skoro u celom svetu proglašava kriza u školskom razvijanju pismenosti.

Prema našem razumevanju, sa uplivom menadžmenta, u oblast obrazovanja prenele su se i određene ideje o kvalitetu; na primer: ideja o potrebi provera-

vanja kvaliteta, ideja o merljivosti kvaliteta, ideja o mogućnostima poboljšanja kvaliteta, ideja o potrebi da briga za kvalitet obrazovanja bude sistematska i uspostavljena na naučnim osnovama. Iz pedagoške perspektive, i implicitno, ovakvim idejama produžene su dve već postojeće mogućnosti upravljanja formalnim obrazovanjem: prva, bavljenje obrazovanjem *u evaluativne svrhe, odnosno u svrhe njegovog unapređivanja*, i druga, bavljenje obrazovanjem radi kontrole obrazovnog sistema i *upravljanja koliko i kakvog obrazovanja* ponuditi određenim kategorijama učenika i studenata. Od tada do danas u svetu su se razvile različite prakse razumevanja i unapređivanja kvaliteta obrazovanja.

Načini definisanja kvaliteta obrazovanja

Svaki rad koji smo pregledali sadrži eksplicitno iskazano viđenje kvaliteta obrazovanja. Na nivou definicija, viđenja kvaliteta iskazana su na različite načine: preko atributa koji opisuju poželjne procese u nastavi ili ishode školskog obrazovanja, preko atributa koji opisuju složenost kvaliteta obrazovanja, ili njegovu interaktivnost, dinamičnost i procesualnost, zavisnost od lokalnog, nacionalnog ili međunarodnog konteksta itd. U nekim definicijama kvalitet se iskazuje preko pojedinačnih izdvojenih indikatora, u nekim kroz niz indikatora. Ovi nizovi indikatora u nekim slučajevima su pedagoški povezani, u nekim pripadaju različitim oblastima učeničke i društvene realnosti.

Analizirajući i uopštavajući različite definicije Garvin (1988; prema Mishra, 2006: 12) izdvaja pet grupa: (1) definicije koje su lične i subjektivne, a u kojima se kvalitet posmatra kao *apsolut* i izražava najviši mogući standard (na primer, pozivanje na Mona Lizu ili egipatske piramide, ili obrazovne institucije poput Oksforda, Kembriđža ili Stanforda kao primere visokih standarda kvaliteta); (2) definicije u kojima se kvalitet vidi kao merljiva varijabla, a osnovu za merenje čine tzv. objektivna svojstva *produkta* obrazovanja; (3) definicije koje su pretežno individualne i delimično subjektivne a u kojima kvalitet ima značenje zadovoljstva za korisnika, to su obično *minimalni zahtevi* za kvalitet *aktuelnih proizvoda*; (4) definicije koje kvalitet vide *kao proces*, odnosno kao sistemsko postignuće za čije su razvijanje neophodne određene procedure; i (5) definicije o kvalitetu *kao kulturi* u kojima se prepoznaje važnost institucionalnog viđenja kvaliteta kao procesa transformacije.

Prema podacima sadržanim u različitim definicijama, u institucionalnom obrazovanju moguće je prepoznati niz specifičnih kvaliteta. Kroz definicije kvalitet obrazovanja se posmatra na kontinuumu: *od minimalnih zahteva do izuzetnosti*. Gledano u celini, koncept kvaliteta uključuje: kvalitet kao *apsolut*, kvalitet

kao relativnost, kvalitet kao proces, kvalitet kao ekonomsku vrednost i kvalitet kao kulturu.

Autori koji načinu konceptualizovanja kvaliteta obrazovanja pristupaju sa pozicija kritičkog pristupa obrazovanju (Moss & Pence, 1994; prema: CECDE, 2004; Moss & Dahlberg, 2008, itd.) saglasni su u ocenama da je kvalitet obrazovanja *društveno konstruisan koncept*, te je kao takav relativan, zasnovan na vrednostima, verovanjima i interesima (pre nego na objektivnim, univerzalnim i merljivim karakteristikama), da značajno zavisi od društvenih konstrukcija detinjstva i od koncepata učenja, podučavanja, nastave, obrazovanja; da se definicije kvaliteta menjaju kroz vreme i da je definisanje kvaliteta proces koji je uvek u toku. Ovi autori ukazuju i na važnost konteksta u definisanju kvaliteta u smislu da se kvalitet obično iskazuje preko niza indikatora a da su u praksi na delu različite dinamičke i strukturalne osobine promenljivog okruženja, kao i svojevrsna očekivanja učenika, studenata, nastavnika, roditelja. Naglašava se, takođe, da u konceptualizovanju kvaliteta obrazovanja treba razlikovati komponente koje *sadrže kvalitet* od onih koje *determinišu kvalitet*, kao i *kvalitet kao svojstvo* i *kvalitet kao vrednost* (Wangmann, 1995, prema: CECDE, 2004).

Tragom načina definisanja kvaliteta, u izvorima koje smo pregledali, ustanovili smo da su pojedini koncepti kvaliteta u značajnoj meri operacionalizovani – obično preko dimenzija, indikatora i pretpostavki za njihovu primenu. Kao takvi, oni za nas predstavljaju svojevrsne sisteme kojima se izražavaju društveni, ekonomski i pedagoški ciljevi, poželjna stanja ili ideali kojima teže pojedinačni autori ili određene institucije i organizacije. Neki od njih su modeli direktnog upravljanja kvalitetom obrazovanja, neki u pozadini imaju finansijsku zamisao koliko će se i gde finansijskih sredstava i ostalih resursa preusmeravati u formalno obrazovanje. Kao takvi, za nas su i pedagoški i šire društveno relevantni. Nekima od njih, posvetićemo više pažnje u nastavku teksta.

Koncepti kvaliteta obrazovanja u dokumentima nekih međunarodnih institucija i organizacija

Uneskov pristup kvalitetu obrazovanja. U različitim pregledima načina razumevanja kvaliteta obrazovanja, Uneskov pristup se načelno može prepoznati kao *humanistički* i *na pravu zasnovan pristup*. U ovom pristupu polazi se od ljudskog prava na obrazovanje (iskazanog najpre u *Univerzalnoj deklaraciji o ljudskim pravima* iz 1948. godine) i prava sadržanih u *Konvenciji OUN o pravima deteta*. Obrazovanje kom Unesko teži opisuje se kao „dobar kvalitet obrazovanja“ (good-quality education), kao obrazovanje za svaku osobu, svako dete i kao obrazovanje

u kome su sve obrazovne aktivnosti zasnovane na pravima (prema: *Global monitoring report 2005*, 2004). U dokumentima i praksi Uneska, počevši od 1948. godine do danas, ljudska prva i obrazovanje postavljeni su u uzajamnom odnosu: pravo na obrazovanje je jedno od opštih ljudskih prava a obrazovanje se smatra instrumentom uživanja drugih prava.

Međutim, Uneskov pojam kvaliteta obrazovanja se vremenom ipak menjao, te se može reći da ima sopstvenu evoluciju. U pomenutom izveštaju sistematizuju se različiti načini konceptualizovanja kvaliteta obrazovanja. Prema tom izvoru, tokom sedamdesetih godina dvadesetog veka preovladavalo je viđenje da obrazovanje mora biti *instrument društvenih promena*, te da su posebno neophodne promene u sadržaju obrazovanja kako bi ono bilo u funkciji novih osobina društva i demokratije. Relevantnost sadržaja se pri tom dovodi u vezu sa naukom i tehnologijom, te potrebom modernizacije. Tokom devedesetih godina, Unesko gradi viziju *globalnog obrazovanja*. Ona je blisko povezana sa Delorovim (Delors, 1996, prema: Barrett, 2006) viđenjem modernog obrazovanja oslonjenog na svakodnevno građenje znanja (kontinuirano učenje), značaj praktičnih znanja i primene naučenog, učenje životu u zajednici (i prihvatanje nediskriminacije kao vrednosti) i učenje za razvoj svih potencijala individue i za uspešno vođenje sopstvenog života (iz čega će se, kroz nove dokumente, graditi koncept životnih veština i razviti nove kurikularne oblasti poput mirovnog obrazovanja ili obrazovanja za održivost itd.). U prvoj dekadi XXI veka Unesko ponovo postavlja kvalitet u obrazovanju kao prioritet (Okrugli sto o kvalitetu u obrazovanju u Parizu 2003. godine), eksplicirajući kao odgovarajući pristup kvalitetu u obrazovanju onaj koji se zasniva na pravima čoveka. U razradi ovog koncepta kvaliteta obrazovanja, razmatraju se zahtevi u vezi sa obrazovanjem i učenjem na dva povezana nivoa. Na *nivou učenika* „obrazovanje treba da prepozna učenikova predznanja i obrazovne potrebe, formalne i neformalne načine učenja, da obezbedi prakse nediskriminacije i podržavajuće okruženje za učenje“ (*Global monitoring report 2005*, 2004: 30). Na *nivou sistema*, neophodno je obezbediti podršku za sprovođenje politike, donošenje legislative, distribuciju resursa i merenje ishoda učenja, a sve u cilju najpovoljnijeg uticaja na učenje. Uzimanje u obzir shvatanja kvaliteta koje zastupa Unesko pri evaluaciji obrazovanja u nastavi, značilo bi razradu onih kriterijuma i indikatora koje proizilaze iz vrednosti oličenih u pravima čoveka (na primer, ravnopravnost, poštovanje individualnih razlika i sl.) i podrazumevalo bi evaluaciju i procesa obrazovanja i obrazovnih postignuća (u značenju praktičnih znanja potrebnih za život).

Unicefov pristup kvalitetu obrazovanja. Unicefov pristup kvalitetu obrazovanja, takođe, predstavlja na pravu zasnovan pristup. Polazište čini „Konvencija

OUN o pravima deteta“ u kojoj se, pored ostalog, zagovara podučavanje i učenje usmereno na dete. U Unicefovom dokumentu „Definisanje kvaliteta u obrazovanju“ (*Defining quality in education*, 2000) ističe se da je poslednja dekada dvadesetog veka bila u znaku globalnog uspostavljanja kvaliteta bazičnog obrazovanja za decu na principima Konvencije o pravima deteta, te da postoji potreba da se nadalje u Unicefovim projektima kvalitet obrazovanja posmatra i uspostavlja na širim osnovama. U uvodu ovog dokumenta ukazuje se da definicija kvaliteta mora da bude otvorena za promene na osnovu novih informacija, promena konteksta i novog razumevanja prirode obrazovnih promena. Osnovu za *stalno redefinisiranje koncepta kvaliteta* treba da čine, „kako velika *međunarodna istraživanja*, tako i *akciona istraživanja razrednog nivoa*“ (*Defining quality in education*, 2000: 5). Polazeći od prava svakog deteta na opstanak, zaštitu, razvoj i participaciju – kao osnove – definiše se *pet bazičnih dimenzija kvaliteta obrazovanja*. One uključuju *učenike, sadržaj, proces, okruženje i ishode*. U operacionalizaciji ovih dimenzija vrlo je vidljiva filozofija Konvencije o pravima deteta, što ćemo u nastavku i pokazati.

U ovom konceptu, prve četiri dimenzije međusobno su povezane i zajedno grade kvalitet ishoda. *Kvalitet okruženja* prepoznaje se u fizičkim i psihosocijalnim elementima, kao i u servisu usluga. To, prema ovom dokumentu, podrazumeva pristup kvalitetnim objektima škole, uključujući vodovod i kanalizaciju; definisanu veličinu razreda, mirno bezbedno okruženje posebno za devojčice; politiku zdravlja i ishrane; efikasnu školsku disciplinu itd. Dimenzija koja se odnosi na *učenike* ima u fokusu: dobro zdravlje i ishranu, učenje poverenja i samostalnosti, redovno pohađanje nastave i ranu procenu eventualnog dečjeg invaliditeta i posebnih potreba u učenju. U okviru ove dimenzije insistira se i na odgovarajućem doprinosu porodice dečjem razvoju, i to u smislu stvaranja pretpostavki za pozitivna iskustva iz ranog detinjstva, podrške porodice deljem učenju i uloge u partnerstvu kuće, škole i lokalne zajednice radi zadovoljavanja dečjih potreba. Dimenziju *kvalitet sadržaja* grade odgovarajući, rodno osetljivi i za školovanje relevantni materijali; kurikulum zasnovan na definisanim ishodima učenja, usmeren na učenika, lišen elemenata diskriminacije, koji obezbeđuje jedinstvo lokalnog i nacionalnog u sadržaju, usmeren na razvijanje pismenosti, matematičkih sposobnosti i praktičnih veština, sa odgovarajućim znanjima o rodu, pravednosti, HIV-u, zdravlju, ishrani. Sastavni element ove dimenzije čine i standardi i ciljevi za učenje. *Kvalitet procesa* grade nastavnikove i učeničke aktivnosti, kao i sistematsko praćenje i podrška obrazovnom procesu. Kvalitetom u ovom smislu smatra se ako učenici dobijaju intervenciju i pomoć onda kada im je potrebna, ako imaju dovoljno vremena da se bave školskim zadatkom, ako imaju pristup jeziku koji se koristi

u školi i ako uče na osnovu relevantnih i na učenike usmerenih metoda aktivnog učešća. Pokazatelji kvaliteta obrazovnog procesa su i: profesionalne kompetencije nastavnika, školska efikasnost i nastavničko kontinuirano obrazovanje za profesiju, sposobnost nastavnika za pozitivan i rodno osetljiv odnos sa učenicima, profesionalno uverenje da svi učenici mogu da uče i privrženost učeničkom učenju. Pokazatelji kvaliteta rada nastavnika, prema ovom dokumentu, su i izgrađeni mehanizmi davanja povratnih informacija o neophodnim ciljevima učenja, često praćenje i ocenjivanje u funkciji usmeravanja budućeg učeničkog učenja, kao i ukupna pozitivna životna i radna energija. Svi pomenuti indikatori treba da vode *kvalitetu ishoda*: učenju učenja i izgrađivanju svesti o neophodnosti celoživotnog učenja, učenicima – zdravim, dobro uhranjenim, slobodnim od eksploatacije, nasilja i rada, svesnim svojih prava i mogućnosti njihovog ostvarivanja, slobodnim da učestvuju u odlukama koje se tiču njihovog života, u skladu sa razvojnim mogućnostima, sposobnim da prepoznaju i uvažavaju razlike, učestvuju u praksama jednakosti i miroljubivom rešavanju konflikata.

Iz ovog iscrpnog prikaza možemo da vidimo da se kvalitet obrazovanja shvata vrlo široko. Izabranim dimenzijama i indikatorima kvaliteta u ovom dokumentu gradi se slika bezbednog i podsticajnog konteksta za dečji razvoj, učenje i obrazovanje.

Koncept kvaliteta obrazovanja na nivou usaglašenih obrazovih politika zemalja Evropske unije. Pod nazivom „Šesnaest indikatora kvaliteta obrazovanja“, predstavnici ministarstava obrazovanja iz 26 evropskih zemalja, maja 2001. godine usvojili su zajednički „Evropski izveštaj o kvalitetu školskog obrazovanja“. U uvodu ovog dokumenta ističe se da se obrazovanje u evropskim zemljama smatra visokim političkim prioritetom i da visok nivo znanja, kompetencija i veština predstavlja „osnovu aktivnog građanskog učešća, zapošljivosti i društvene kohezije“ (*Europen report...*, 2001: 5). Ovim dokumentom izdvojene su četiri oblasti unutar kojih se razlikuje 16 indikatora kvaliteta obrazovanja, koji zajedno ubuduće treba da predstavljaju komplementaran niz informacija o slici kvaliteta evropskih škola. Kao indikatori postignuća izdvojene su sledeće oblasti obrazovanja: (1) matematika, (2) čitanje, (3) nauke, (4) informacione i komunikacione tehnologije, (5) strani jezici, (6) učenje učenja, (7) građanska zajednica. Indikatorima uspešnosti i tranzicije smatraju se: (8) stopa napuštanja škole, (9) završetak srednjoškolskog obrazovanja i (10) učešće u visokom obrazovanju. Indikatorima praćenja obrazovanja smatraju se: (11) evaluacija i upravljanje školskim obrazovanjem i (12) učešće roditelja. U oblasti resursa i strukture, nalaze se indikatori: (13) obrazovanje i obuka nastavnika, (14) učešće u predškolskom institucionalnom obrazovanju, (15) broj učenika po računaru i (16) troškovi obrazovanja po učeniku.

Kako je navedeno u dokumentu (*Ibid.*: 9), posredstvom ovih indikatora očekuje se identifikovanje pet ključnih promena u budućnosti u evropskom školstvu: *promene znanja, promene decentralizacije, promene u resursima, promene u društvenoj inkluziji*, kao i *povećanje uporedivosti podataka o školskom obrazovanju*. Ovo poslednje, smatra se početnom pretpostavkom u stvaranju pozitivne klime i dijaloga o razvoju školskog obrazovanja.

Iz ovog dokumenta pokušali smo da procenimo kako se shvata i definiše kvalitet obrazovanja na nivou *pojedinačnih indikatora*. Pokazalo se da, za sada, postoji orijentacija da se o kvalitetu obrazovanja na nivou pojedinačnih oblasti (indikator 1–7) zaključuje na osnovu promena u postignuću učenika na određenim međunarodnim evaluativnim studijama. Tako se, na primer, za oblast matematike pominju uporedni rezultati iz studije TIMSS. Slično, o čitanju kao učeničkom postignuću govori se u terminima „veštine čitanja“, „sposobnost da se čita i razume tekst“ i „čitalačke pismenosti“ u narativnoj prozi, ekspoziornoj prozi i oblasti različitih dokumenata, posredstvom učeničkih rezultata na međunarodnim IEA testiranjima. Informacije koje smo izdvojili iz ovog dokumenta ukazuju da se na kvalitet obrazovanja, u užem smislu reči, gleda kroz *porast u učeničkim postignućima u definisanim oblastima učenja i obrazovanja*, što u nizu različitih viđenja kvaliteta obrazovanja nama izgleda kao vrlo pragmatičan cilj.

Kriterijumi kvaliteta u obrazovanju za održivi razvoj (ESD – Schools). Imajući u vidu činjenicu da se dimenzije i indikatori kvaliteta, u dokumentima koje smo prikazivali, pojavljuju na *vrlo različitim nivoima opštosti*, u nastavku ćemo predstaviti način definisanja kriterijuma kvaliteta u dokumentu „Kriterijumi kvaliteta za ESD školu“ (*Quality criteria...*, 2005). Reč je o međunarodnim kriterijumima na čijem su razvijanju radile mnoge zemlje. U ovom dokumentu, kriterijumi potiču sa tri područja: (1) kvalitet procesa podučavanja i učenja, (2) kvalitet školske politike i organizacije i (3) kvalitet odnosa škole i okruženja. Ova tri područja dalje su operacionalizovana u 15 manjih, na način da se *čuva na okupu* i unutrašnji i spoljašnji kontekst škole. Našu pažnju dalje ćemo zadržati samo na operacionalizovanju oblasti podučavanja i učenja. Iz ove kategorije na drugom nivou opštosti izdvojeni su npr: područje pristupa podučavanju – učenju, područje vidljivih ishoda u školi i lokalnoj zajednici, područje perspektiva, područje kritičkog mišljenja i jezika mogućnosti, područje participacije itd. Na trećem nivou opštosti, neki od kriterijuma za područje pristupa podučavanju – učenju glase: „Nastavnik sluša i vrednuje brige, iskustva, ideje i očekivanja učenika i njegovi planovi su fleksibilni i otvoreni za promene“, ili „Nastavnik podstiče kooperativno učenje i iskustveno učenje“, ili „Nastavnik olakšava učeničku participaciju i obezbeđuje kontekst za razvijanje učeničkog učenja, ideja i perspektiva“ (*Ibid.*: 15). Kao što možemo da

vidimo iz ovog opisa, način definisanja i operacionalizovanja kriterijuma kvaliteta veoma je pogodan za unutrašnju procenu nastave i obrazovanja, uvažava značaj konteksta i individualnih razlika, orijentisan je na obrazovni proces i na perspektive neposrednih učesnika.

Modeli upravljanja kvalitetom obrazovanja

Pod nazivom modeli upravljanja kvalitetom obrazovanja u literaturi se pojavljuju tekstualno i/ili shematski iskazani modeli menadžmenta kvaliteta koji kvalitet, u osnovi, dele na input, proces i output. Mi ćemo ovde predstaviti modele koje opisuje Čeng (Cheng, 1997). Ovaj autor povezuje složenu prirodu kvaliteta obrazovanja i upravljačke strategije za razvijanje kvaliteta i na osnovu toga izdvaja i opisuje sedam različitih modela koji su, prema njegovom shvatanju, eksplicitno ili implicitno sadržani u obrazovnoj i istraživačkoj praksi školskog i visokoškolskog obrazovanja. Modele predstavlja posredstvom specifičnog koncepta kvaliteta obrazovanja, uslova (pretpostavki) za korisnost modela i posredstvom indikatora i ključnih područja evaluacije kvaliteta. Oslanjajući se na ovaj izvor, mi ćemo prikazati pet modela.

Model cilja i specifikacije (tehničkih detalja). U ovom modelu kvalitet se vidi kao *dostizanje polaznih institucionalnih ciljeva* kroz indikatore i standarde preko kojih je cilj operacionalizovan. Prema rečima autora, ovaj model je pogodan i često korišćen u procenjivanju kvaliteta obrazovanja pojedinačnih obrazovnih institucija i čitavih obrazovnih sistema neke zemlje. Pretpostavke za njegovo korišćenje su: (1) postojanje jasnih, normativno definisanih, doslednih, vremenski ograničenih i merljivih polaznih ciljeva; (2) njihova detaljna operacionalizacija u indikatore i standarde kvaliteta obrazovanja, kao i (3) postojanje odgovarajućih resursa za realizaciju ciljeva. Tipični primeri indikatora kvaliteta bili bi: studentska akademska postignuća, stepen prisustva studenata na nastavi, broj diplomiranih studenata, broj studenata koji napuštaju studiranje, profesionalne kvalifikacije nastavnika, lični razvoj itd.

Model ulaznih resursa. U središtu ovog modela su odnosi između resursa koji su osnova za ostvarivanje obrazovnih ciljeva. Kako Čeng navodi (*Ibid.:* 25), kvalitet obrazovanja se smatra „*prirodnim rezultatom unetih resursa*“. Ovako shvaćen kvalitet iskazuje se kroz indikatore tipa: visoko studentsko angažovanje u nastavi, odgovarajući odnos studenata i nastavnika, poboljšanje uslova za nastavu, nova oprema, porast podrške obrazovnih autoriteta, roditelja, sponzora i sl. Kapacitet obrazovne institucije i kvalitet resursa smatraju se njenim potencijalima u obezbeđivanju kvaliteta i učešću u konkurenciji resursa drugih institucija. Rezi-

mirajući iskustva obrazovnih institucija u oslanjanju na ovaj model, autor navodi da se više puta pokazalo da su među ulaznim resursima – studenti kao imput – najvažniji. Studenti istovremeno mogu biti i ograničenje ovoga modela, jer neretko sobom donose, za instituciju neočekivane, vrednosti, navike i ponašanje, zbog kojih su potrebni dodatni resursi za obrazovanje.

Model procesa. Ovaj model usmeren je na proces institucionalnog obrazovanja. Kvalitetom obrazovanja smatra se *miran, unutrašnji, bezkonfliktni proces, pun različitih iskustava učenja*. Indikatori kvaliteta mogu biti izdvojeni u odnosu na strukturne komponente procesa obrazovanja: indikatori kvaliteta upravljanja (vođstvo, donošenje odluka), indikatori kvaliteta podučavanja (metode podučavanja, efiksnost nastavnika) indikatori kvaliteta procesa učenja (prisustvo na nastavi, završavanje studija), ili birani na osnovu nekih drugih kriterijuma: kanali komunikacije, participacija, koordinacija, prilagodljivost, planiranje, društvene interakcije, razredna klima, strategije učenja, iskustvo učenja, odnosi u grupama, upravljanje odeljenjem itd. Kao što se iz nabiranja vidi, u pitanju su indikatori usmereni na unutrašnje odnose učenja i podučavanja u nastavi. Pretpostavke korišćenja ovoga modela jesu jasni odnosi procesa i obrazovnih ishoda. Ograničenjima modela, prema mišljenju Čenga, mogu se smatrati teškoće u praćenju ovih finih unutrašnjih procesa i izdvajanju relevantnih podataka, kao i teškoće u usmeravanju pažnje na značenje kvaliteta procesa (umesto uobičajenog bavljenja značenjem kvaliteta ishoda).

Model zadovoljstva. U ovom modelu kvalitetom se smatra *zadovoljstvo učesnika obrazovnim procesom*. Otuda je model u funkciji obezbeđivanja strategija za kontinuirano zadovoljavanje očekivanja učesnika. Uslov za korišćenje modela jesu relativno usaglašeni zahtevi učesnika. U okviru ovog modela se smatra da je merenje kvaliteta obrazovanja veoma komplikovan i kontroverzan posao, te je potvrda očekivanja učesnika i dokumentovanje toga kroz određene pokazatelje relativno jednostavan postupak uvida u kvalitet. Indikatorima kvaliteta smatra se zadovoljstvo učenika, studenata, profesora, roditelja, administratora, borda menadžmenta itd.

Model organizacionog učenja. Ovaj model je u domenu strategijskog menadžmenta i razvojnog planiranja u obrazovanju. U modelu se na kvalitet obrazovanja gleda kao na *dinamičan proces* koji uključuje „*kontinuirano poboljšanje i razvoj svojih članova i praksi, procesa i postignuća obrazovne institucije*“ (Cheng, 1997: 28). Krajnji cilj je stalno prilagođavanje na promene u okruženju i unutrašnje barijere. Čeng navodi da je model u mnogo čemu sličan modelu procesa. I u ovom slučaju insistira se na beskonfliktnom, mirnom i glatkom procesu učenja. Razlika je u tome što je ovaj model usmeren na učenje ponašanja. Model se smatra

pogodnim za primenu kada su obrazovne institucije nove, ili u procesu reformi, ili se, pak, menja njihovo okruženje. Kvalitet obrazovanja se meri svešću o spoljašnjim potrebama i promenama, unutrašnjim procesom monitorisanja, razvijanjem planiranja i razvojem osoblja.

Iz ponuđenih podataka možemo da sagledamo: (1) da ovi modeli kvalitet različito definišu, (2) da uzeti skupa osvetljavaju različite (poželjne) strane kvaliteta obrazovanja; (3) da svaki od ovih modela može bitu dodatno usmeren koncepcijom obrazovanja imanentnoj konkretnoj instituciji, kao i (4) da ih je pedagoški moguće posmatrati kao svojevrsna „oruđa“ unutar određene koncepcije obrazovanja.

Pored modela, u literaturi ove orijentacije postoji i kritika organizacionih i upravljačkih potencijala različitih modela. Veoma je česta ocena da modeli pretežno nude određenu metodologiju upravljanja i da obrazovnu instituciju uređuju više kao „servis“ a manje kao sredinu za učenje. Tako se, na primer, australijski autori Srikantan i Dalrymple (Srikanthan & Dalrymple, 2002) zalažu za razvijanje holističkog modela kvaliteta obrazovanja koji bi u sebi integrisao odabrani ideal obrazovanja, akademski servis sa pratećim administrativnim funkcijama i etos obrazovne institucije. Oni smatraju da unutar takvog modela posebna pažnja treba da bude posvećena pedagoškim aspektima kvaliteta – odnosno strukturi i funkcijama podučavanja i učenja. U središtu ovih procesa i odnosa treba da se nalaze studentska iskustva u učenju i dijalog između studenata i nastavnika o prirodi, nivou i stilu njihovog učenja – što će procese učenja i obrazovanja učiniti vidljivim i podstaći razvoj.

Kada je u pitanju upravljanje kvalitetom obrazovanja na školskom nivou, Andevski (2007: 189) ukazuje da su u praksi, za sada, češći modeli proveravanja, upoređivanja i podsticanja takmičarskog duha od modela orijentisanih ka razvoju. Prema njenom mišljenju, moderno upravljanje kvalitetom obrazovanja treba shvatiti kao „kontinuirani proces poboljšanja“. Ova autorka zalaže se za takozvani pedagoški model upravljanja kvalitetom – koji podjednako služi osiguranju i razvijanju kvaliteta obrazovanja.

Koncepti kvaliteta i naučne tradicije proučavanja obrazovanja

Razumevanje kvaliteta obrazovanja, kao odlika koje predstavljaju vrednost u obrazovanju, nužno proizilazi iz celovitog shvatanja obrazovanja. Različite koncepcije obrazovanja i nastave, zasnivajući se na različitim vrednostima (koje određuju čoveka i njegovo mesto u društvu) i različitim filozofijama vaspitanja i obrazovanja – razvijaju različita shvatanja ciljeva obrazovanja, kao i načina njihovo-

vog postizanja u realnom kontekstu, odnosno procesa obrazovanja (uključujući shvatanje nastavnih programa, sadržaja, metoda, uloga nastavnika i učenika u tom procesu, uslova za njihovo postizanje i sl.). Takve su, na primer, kognitivističke, humanističke, bihejviorističke i kritičke (i socio-interakcionističke) koncepcije obrazovanja.¹ Osim ovih, relativno zaokruženih koncepcija obrazovanja i nastave, kao posebne tradicije u obrazovanju, koje mogu biti osnov za razmatranje kvaliteta, mogu se izdvojiti neke ideje o obrazovanju i prakse obrazovanja u kojima se kombinuju vrednosti pominjanih koncepcija, specifični uslovi u kojima se obrazovanje odvija i ciljevi koji se žele postići obrazovanjem.

U nastavku će ukratko biti prikazano značenje ovih različitih naučnih tradicija i praksi obrazovanja za koncipiranje kvaliteta obrazovanja, odnosno za razumevanje suštine i mogućih pokazatelja kvaliteta obrazovanja. Kako detaljan prikaz različitih shvatanja obrazovanja i razlika u shvatanjima unutar svake od koncepcija daleko prevazilazi okvire ovog rada, ovde ćemo se osvrnuti na one njihove odlike koje su značajne za uočavanje njihovog značenja za razumevanje kvaliteta i za promene u razumevanju kvaliteta, pri čemu će prikaz koncepcija biti ne samo nedovoljno detaljan, već i donekle pojednostavljen. Svaka od koncepcija koju ćemo prikazati, naravno, polazi od onoga što su prethodno nastala shvatanja već razvila i nastoji da razvije nešto što ranije nije, ili nije dovoljno, naglašeno. Otuda su koncepcije povezane, a njihove odlike delimično preklapljenе. U ovom prikazu, međutim, naglasak će biti na onome u čemu se one razlikuju, kako bi se mogle izdvojiti različite dimenzije kvaliteta obrazovanja.

Kognitivističke koncepcije obrazovanja naglašavaju značaj kognitivne sfere razvoja učenika. U tradicionalnoj (enciklopedističkoj) varijanti kognitivističke koncepcije, obrazovanje se razume kao prenošenje i usvajanje znanja, kao i kulture jednog društva. U progresivističkoj (abilističkoj) varijanti kognitivističkih koncepcija, pak, naglašava se značaj razvoja kognitivnih veština i osposobljavanja učenika za snalaženje u problemskim situacijama kroz obrazovanje. U skladu sa prethodnim, od nastavnika se očekuje, pre svega, da bude izvor informacija i predavač (enciklopedizam) koji prenosi („obrađuje“) program, ili pak organizator nastavnih situacija u kojima učenici razvijaju kognitivne sposobnosti i veštine (progresivizam). Postoje i ona kognitivistička shvatanja koja naglašavaju značaj i međusobnu povezanost znanja i sposobnosti.

¹ U definisanju i interpretaciji osnovnih ideja koncepcija obrazovanja pošlo se od tradicija obrazovanja o kojima se govori u Uneskovom izveštaju (*Global monitoring report 2005, 2004*) i od shvatanja koncepcija obrazovanja i nastave o kojima govori Havelka (1998), ali su ova shvatanja povezivana, interpretirana i dopunjavana na osnovu drugih saznanja o koncepcijama obrazovanja i načinima na koji ih razumeju autorke ovog rada. Iako je navedena klasifikacija koncepcija nastala pretežno kombinovanjem klasifikacija u ovim izvorima, sama klasifikacija, neki aspekti razumevanja pojedinih koncepcija, pa i njihovi nazivi su donekle različiti od pojedinačnih izvora.

Iako se ne može reći da se u okviru tradicionalnog kognitivističkog pristupa eksplicitno sreće razmatranje kvaliteta u obrazovanju, posmatrano iz ove perspektive, kvalitet obrazovanja podrazumeva uspešno usvajanje znanja i transmisiju kulture, o čemu se može suditi na osnovu obrazovnih programa koji sadrže valjane i dobro organizovane sadržaje (u principu programa koji su unapred i spolja propisani, sistematični i sumiraju rezultate naučnih saznanja i kulture koja se želi preneti mladima). Eventualno bi se, o kvalitetu obrazovanja moglo suditi i na osnovu rezultata učenja oličenog u tome da učenici poseduju znanja predviđena programom. Iz abilističke perspektive, pak, orijentiri za procenu kvaliteta mogli bi biti: osposobljenost učenika za različite kognitivne operacije (tipičan je zahtev da bi škola trebalo da uči učenike da misle, a ne samo da usvajaju znanja) i postojanje prilika za razvijanje kognitivnih sposobnosti (koje se ogledaju u odgovarajućim obrazovnim aktivnostima i metodama nastavnog rada u kojima učenici konstruišu znanje i razvijaju „intelektualne operacije, logičke procedure, obrasce rezonovanja...“ kroz sopstvenu aktivnost – Havelka, 1998).

Humanističke koncepcije obrazovanja polaze od liberalne humanističke filozofije, čije su osnovne ideje da je ljudska priroda dobra i da su ljudi jednaki. Shodno tome, odgovarajuće pedagoške ideje polaze od toga da je u obrazovanju neophodno poći od individualnih karakteristika i potreba svakog deteta i naglašavaju da je za obrazovni proces od izuzetnog značaja emocionalno iskustvo deteta, zbog čega je neophodno da dete u procesu obrazovanja bude poštovano i da aktivno participira.² Cilj obrazovanja je da obezbedi razvoj ličnosti u celini, a naročito razvoj kreativnih potencijala, samouvida i doživljaja slobode (Havelka, 1998).

Elementi za procenjivanje kvaliteta obrazovanja u nastavi prema ovoj koncepciji bili bi:

- koliko su nastavni programi fleksibilni i organizovani tako da omogućavaju praćenje i odgovaranje na potrebe individualnih učenika,
- koliko je ocenjivanje sastavni deo nastavnog procesa, čija je prevashodna uloga da učenik dobije povratnu informaciju o svom radu kako bi razumeo proces svog učenja i njegove rezultate, kao i da li uključuje samoocenjivanje i međusobno ocenjivanje učenika,

² Unutar ove, kao i unutar ostalih predstavljenih koncepcija, postoje značajne međusobne razlike. Ovde se one kreću od humanističkog individualizma i slobodnog vaspitanja (Havelka ove koncepcije naziva personalističkim), preko naglašavanja značaja socijalnih odnosa u nastavnom procesu, do humanističkog obrazovanja koje naglašava značaj individualnog angažmana i individualnih razlika za razvoj intelektualnih sposobnosti. U klasifikaciji koncepcija koje navodi Unesco opisana je upravo ova poslednja vrsta humanističkih koncepcija, jer se u toj klasifikaciji polazi od koncepcija koje su autori prepoznali u aktuelnoj obrazovnoj praksi, dok ovde predstavljena klasifikacija u većoj meri uzima u obzir različita humanistička shvatanja vaspitanja i obrazovanja.

- koliko su nastavnici organizatori i facilitatori procesa učenja, a učenje proces socijalne prakse,³
- kakav je položaj učenika, kakva je atmosfera u učionici i u školi, koliko su učenici zadovoljni,
- koliko su nastavnici učesnici ne samo u kognitivnoj, već i u afektivnoj komunikaciji i na koji način, te koliko se dete razvija u emocionalnoj sferi.⁴

Biheviorističke koncepcije obrazovanja proizašle su iz eksperimentalnih laboratorijskih istraživanja i zasnivaju se na biheviorističkim teorijama učenja. Unutar ove koncepcije obrazovanje se razume kao upravljanje ponašanjem učenika preko spoljašnjih načina motivacije, pri čemu je uloga nastavnika da organizuje situaciju u kojoj učenik razvija funkcionalno ponašanje kao reakciju na potkrepljenje iz okruženja, da na taj način upravlja ponašanjem i kontroliše rezultate tako da učenici stiču veštine koje su im potrebne u životu, a naročito u sferi rada. Polazeći od prethodnog, za procenu kvaliteta obrazovanja je značajno:

- da li su programi izvedeni iz ishoda koji su definisani preko opisa ponašanja učenika (u principu standardizovanih, preciznih, merljivih ishoda), koji su potrebni za njegovo buduće funkcionisanje u društvu, a najčešće koji su mu potrebni na tržištu rada,
- da li je obezbeđeno objektivno merenje postignuća, što podrazumeva upoređivanje rezultata sa unapred spolja postavljenim standardima,
- kakva su postignuća učenika prema rezultatima strukturiranih testova i ispita.

Kritički pristup obrazovanju i interakcionističke koncepcije obrazovanja i nastave, polazeći od kritike akademskih disciplina i društvene prakse (što je zajednička odlika kritičkih društvenih teorija), razvijaju kritiku obrazovanja zbog toga što postaje oblik indoktrinacije koji doprinosi socijalnoj reprodukciji i reprodukciji dehumanizovanih okolnosti, favorizuje efikasnost, tehnološki napredak i ekonomsku dobit, nauštrb humanih vrednosti. Polazeći od toga, cilj obrazova-

³ Uloga nastavnika kao facilitatora i obezbeđivanje učenja kao socijalne konstrukcije navode se kao odlike kvaliteta u humanističkoj tradiciji obrazovanja u OECD-ovom izveštaju. Iako smo ih ovde preneli, želimo da napomenemo da je kategorizacija navedena u ovom OECD dokumentu nešto drugačija nego ona koju mi ovde navodimo: dokument ne navodi kognitivističku tradiciju, a konstruktivizam kao pogled na učenje (koji je direktno povezan sa abilitičkim shvatanjem obrazovanja) integriše u humanističku tradiciju obrazovanja. Smatramo da se navedeni kvaliteti, prema klasifikaciji koju ovde prikazujemo, mogu smatrati odlikom obrazovanja koje polazi od konstruktivističkih pozicija, te odlikom kvaliteta unutar abilitičkih koncepcija obrazovanja. Međutim, zbog značaja individualnih i zajedničkih aktivnosti za celokupni razvoj ličnosti ovo može biti smatrano kvalitetom i unutar humanističkih koncepcija obrazovanja.

⁴ Iako poslednja dva navedena kvaliteta nisu opažena u OECD izveštaju, smatramo da su oni ključni iz perspektive humanističkih (personalističkih) shvatanja.

nja na makroplanu jeste društvena promena i građenje pravednijeg društva, a na individualnom planu razvijanje celovito razvijenih i realizovanih individua, uz posebno naglašavanje značaja razvoja psiho-socijalnih kompetencija. Odgovarajuće obrazovanje u prvi plan stavlja interakciju i naglašava značaj komunikacije i kooperacije između svih učesnika u obrazovnom procesu. Odgovarajuće uloge nastavnika na mikroplanu vezane su za planiranje i organizovanje odgovarajućih situacija za učenje, izbor odgovarajućih nastavnih metoda (pre svega kooperativnih), brigu za socijalne odnose u odeljenju. Od posebnog značaja je, takođe, nastavnikovo delovanje u školi i društvenoj zajednici: od njega se očekuje da bude autonomni profesionalac i refleksivni praktičar, kao i inicijator i akter promena u školi i u zajednici.

Dakle, kao elementi za procenjivanje kvaliteta mogu se smatrati:

- da li obrazovanje doprinosi društvenoj promeni (*Global monitoring report 2005, 2004*), što znači da je osim onoga što se dešava u razredu značajan odnos škole i sredine,
- da li nastava (nastavni program, metode, postupci i sl.) podstiče kritičku analizu društvenih odnosa (*Ibidem*), kao i: (1) da li su to one metode kojima se razvijaju komunikacijske veštine, tolerancija, samouvid i samokritičnost, inicijativnost, kritičko mišljenje uopšte, (2) kakvi su odnosi u učionici (između učenika međusobno, učenika i nastavnika...),
- postoji li participacija učenika u procesu učenja i samodirektivnost u učenju (*Ibidem*),
- koliko je razvijena profesionalna zajednica i kakvi su odnosi u školi.

Osim navedenih koncepcija obrazovanja i nastave u Uneskovom izveštaju (*Ibidem*), kao posebni pristup obrazovanju, izdvajaju se rešenja nastala unutar obrazovnih sistema nerazvijenih (često bivših kolonijalnih) zemalja. Njihova zajednička komponenta jeste da naglašavaju povezanost obrazovanja sa konkretnim socio-kulturnim specifičnostima. Polazeći od konkretnih okolnosti, oni razvijaju obrazovanje i razumeju kao kvalitet u obrazovanju odlike koje su drugačije, pa i alternativne u odnosu na obrazovanje u razvijenim i evropskim zemljama (što se odnosi na sadržaje i program obrazovanja, metode, način ocenjivanja). Često se kao odlike obrazovanja javljaju ideje o aktivnoj ulozi učenika u definisanju sopstvenog obrazovanog programa, kao i o obrazovanju van zidova škole i kroz neformalne oblike učenja.

Kao poseban pristup Unesko, takođe, označava obrazovanje odraslih (*Ibidem*). Iako se u okviru ovog pristupa obrazovanje može razumeti kao u nekoj

od pominjanih koncepcija obrazovanja i nastave, ili proisticati iz integracije ideja ovih koncepcija, specifičnost pristupa je da naglašava: značaj iskustvenog učenja i kritičke refleksije, kao i obrazovanje u funkciji društvene promene.

Savremene tendencije u konceptualizovanju kvaliteta obrazovanja

Na osnovu pominjanih podataka možemo da uočimo nekoliko tendencija u konceptualizovanju kvaliteta obrazovanja, koje su od značaja za razumevanje kvaliteta obrazovanja u nastavi.

Pomeranje od kvantitativnih ka kvalitativnim aspektima kvaliteta. Početna ideja o merljivosti kvaliteta obrazovanja danas je upotpunjena uvidima da to nije dovoljno za obrazovanje, kao fenomen. Ovu vrstu pomeranja mogli smo da uočimo na primeru modela upravljanja kvalitetom obrazovanja (kroz model procesa ili organizacionog učenja, a posebno kroz zalaganje za holistički model i model nazvan pedagoškim), kroz razvijanje ideja o kvalitetu iz različitih naučnih pristupa obrazovanju ili, pak, u sastavu indikatora preko kojih su operacionalizovani pojedini koncepti kvaliteta iz međunarodnih dokumenata. Ovo pomeranje izražava pojačanu društvenu brigu za unapređivanje kvaliteta i postepeno napuštanje koncepta obrazovanja koji su bili prvobitno polazište u ovoj oblasti.

Pomeranje od nezavisnih dimenzija i indikatora ka sistemu dimenzija i indikatora. Naši prikazi različitih načina konceptualizovanja kvaliteta uverili su nas da i dalje u ovoj oblasti opstaje velika pojmovno-terminološka raznovrsnost, koju tumačimo različitim naučnim polazištima o obrazovanju, različitim obrazovnim politikama, obimom projektovane primenljivosti koncepta kvaliteta (univerzalni svetski ciljevi, ciljevi za region, ciljevi za sistem obrazovanja, ciljevi za određeni tip škole itd.). Otuda se dešava da nešto što u jednom konceptu ima značenje dimenzije, u drugom ima značenje indikatora itd. Ipak, u ovoj pojavnosti različitosti uočavamo da su sve češći sistemi dimenzija i indikatora i da je u tim slučajevima koncept kvaliteta prepoznatljiv i u smislu implicitne pedagoške tradicije obrazovanja. Ovaj podatak bi mogao da znači da modeli procenjivanja i strategije razvijanja kvaliteta treba da budu u izvesnoj saglasnosti sa tipom obrazovanja i pedagoškom tradicijom obrazovanja.

U sklopu razvijanja sistema kategorija kvaliteta može se zapaziti da, osim indikatora vezanih za postignuća učenika, *sve veći značaj pridaje kvalitetima procesa obrazovanja.* Ovo se može zapaziti u humanističkoj i interakcionističkoj koncepciji obrazovanja, u shvatanju kvaliteta nekih međunarodnih organizacija (Unicefovo shatanje kvaliteta, shvatanje kvaliteta oličeno u *Kriterijumima kvali-*

teta u obrazovanju za održivi razvoj, kao i najnovije Uneskovo viđenje kvaliteta) i u nekim modelima upravljanja kvalitetom. Polazeći upravo od analize rezultata velikih međunarodnih istraživanja postignuća učenika i od pristupa obrazovanju baziranog na ishodima, slične ideje o neophodnosti širenja koncepta kvaliteta i razumevanja kvaliteta procesa (kako bi se objasnila postignuća) razvija i Rado (2010).

Kao poseban aspekt proširivanja pojma kvaliteta mogu se uočiti promene cilja i funkcija obrazovanja, iz kojih slede i *promene indikatora kvaliteta*. Tako se, osim ekonomskih ciljeva i društvenog (pre svega naučnog i tehnološkog) napretka, kao cilj (ponovo) javlja razvoj individualnih potencijala (kroz jačanje pristupa zasnovanog na pravima čoveka i pravima deteta, na primer). U skladu sa prethodnim, kao indikatori se javljaju jednakost i dostupnost obrazovanja za sve. Slično, na individualnom planu se, nakon perioda kada se kao kvalitet podrazumevalo usvajanje znanja, najpre uočava značaj osposobljavanja za kognitivne operacije i rešavanje problema (pri čemu kvalitet znači dostizanje planiranih ishoda obrazovanja koji su u principu instrumentalne prirode), a zatim se indikatori vezani za kognitivni razvoj individue proširuju onima koji se odnose za razvoj celovite ličnosti, uz posebno naglašavanje afektivnog i psiho-socijalnog razvoja (koji su, takođe, značajni i za razvoj odgovarajućih društvenih odnosa zasnovanih na humanističkim vrednostima).

Sve finese operacionalizovanje i širenje značenja pojedinih dimenzija kvaliteta obrazovanja. Sa umnožavanjem paradigmi i naučnih perspektiva o obrazovanju iz kojih se autori bave kvalitetom obrazovanja postiže se efekat širenja mogućih pedagoških značenja pojedinih dimenzija kvaliteta. To se posebno odnosi na dimenzije o kojima je u literaturi do sada bilo najviše rasprave (efikasnost, efektivnost, dostupnost, relevantnost, održivost itd.). Takođe, postiže se efekat razvijanja i operacionalizovanja nekih novih dimenzija, koje na osnovu ranijih polazišta nisu bile u centru pažnje. Obe tendencije, prema našem razumevanju, u funkciji su razumevanja i razvijanja institucionalnog obrazovanja uz svest o različitim perspektivama učesnika u obrazovanju i različitim naučnim viđenjima obrazovanja. Tipičnom ilustracijom ove tendencije moglo bi se smatrati pomeranje u viđenju kvaliteta obrazovanja koje je načinjeno u Unicefovom dokumentu (od globalnog uspostavljanja kvaliteta bazičnog obrazovanja za decu na principima Konvencije o pravima deteta do stalnog redefinisavanja koncepta kvaliteta u praksi i na osnovu akcionog istraživanja razrednog nivoa).

Pomeranje od viđenja kvaliteta kao apsolutnih odlika ka uvažavanju značaja konteksta za određenje kvaliteta. Neophodnost kontekstualnog sagledavanja kvaliteta ističe se kako u radovima kritičke orijentacije, tako i u praksama obrazo-

vanja u nekim nerazvijenim zemljama (*Global monitoring report 2005, 2004*), ali sve češće i u radovima koji u načelu prihvataju logiku procenjivanja kvaliteta kao upoređivanja stvarnosti sa standardima kvaliteta, jer je rezultate ovakvih evaluacija nemoguće tumačiti i koristiti ukoliko se ne pođe od njihovog sagledavanja u kontekstu.

Sve veće naglašavanje značaja samoevaluacije i participativnog delovanja učesnika u procesu evaluacije kao načina procenjivanja i razumevanja kvaliteta u obrazovanju. U skladu sa postmodernističkim tendencijama u nauci, kao i humanističkim pristupom obrazovanju (oličenog i u nastojanjima nekih međunarodnih institucija, na primer UNICEF-a) javlja se tendencija da se u evaluativnom procesu pojačava značaj subjekatske pozicije, autonomije i odgovornosti onih čiji se rad evaluira, zajedno sa uviđanjem da postoje različite svrhe praćenja kvaliteta. Tako se, osim ili umesto spoljašnje evaluacije kvaliteta, kojom se na osnovu unapred determinisanih standarda i procedura, nastoji objektivno proceniti kvalitet, naglašava značaj samoevaluacije i međusobne evaluacije (aktera u sličnim ulogama koji preuzimaju ulogu kritičkih prijatelja u procesu evaluacije), kao i učešća onih koji su evaluirani u svim fazama evaluativnog procesa. Takođe se uočava značaj stajališta aktera obrazovnog procesa (zbog čega se kao mogući pokazatelj, na primer, javlja njihovo zadovoljstvo ili način na koji oni razumeju neku odliku obrazovnog procesa). Ovo pomeranje u načinu evaluacije povezano je sa promenom viđenja njene svrhe, pa i svrhe bavljenja kvalitetom u obrazovanju uopšte: od toga da dobijanje podataka služi spoljašnjoj kontroli sistema i upravljanju njime, ka tome da je njena svrha dolaženje do samospoznaje i samorazvoja.

Zaključci

Pri izboru i razvijanju modela procenjivanja kvaliteta obrazovanja u nastavi u školama Srbije neophodno je uzeti u obzir cijeve, dimenzije i način procenjivanja kvaliteta u međunarodnim institucijama i organizacijama čiji smo deo, ili težimo da postanemo, kao i savremena shvatanja obrazovanja. U oblasti nastave, kao što smo pokazali, ponavljaju se dimenzije i indikatori koji se odnose na učenje i podučavanje, na metode nastave i aktivnosti i uloge učenika i nastavnika u zajedničkom procesu upravljanja školskim učenjem. Sve školske obrazovne aktivnosti treba da se procenjuju i iz perspektive prava deteta i prava čoveka, i njihovih kapaciteta u podjednakom podsticanju kognitivnog, emocionalnog i socijalnog razvoja. Posebno treba procenjivati obrazovne aktivnosti razvijanja pismenosti i korišćenje aktuelne učeničke pismenosti kao osnovnog kognitivnog sredstva u

saznavanju. Veza obrazovanja u nastavi i obrazovanja van nastave zahteva prepoznavanje indikatora koji se odnose na značenje sadržaja obrazovanja za svakodnevni život učenika i razumevanje realnosti iz različitih perspektiva, kao i indikatora o sadržaju učeničke participacije u školi i van škole. Kvalitet obrazovanja trebalo bi da se procenjuje u realnom obrazovnom kontekstu i iz perspektive učenika, nastavnika, roditelja i istraživača. Sam proces procenjivanja i unapređivanja kvaliteta obrazovanja (proces evaluacije i samoevaluacije) treba da se odvija uz ekspliciranje naučnog polazišta o obrazovanju i školskom učenju i uz svest da je kvalitet obrazovanja aktuelna vrednost, a ne samo udaljeni cilj.

Korišćena literatura

- Andevski, M. (2007). Pedagoški menadžment kvaliteta; u *Evropske dimenzije reforme sistema obrazovanja i vaspitanja* (zbornik) (186–194). Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
- Barrett, A. M. et al. (2006). *The concept of quality in education*. A review of the international literature on the concept of quality in education, EdQual Working Paper No. 3, University of Bristol. Retrieved from: <http://www.edqual.org>.
- CECDE (2004). *Making connections: A review of international policies, practices and research relating to quality in early childhood care and education* (H. Schonfeld, G. Kiernan & T. Walsh, Eds.). The Centre for Early Childhood Development and Education. Retrieved from: <http://www.cecde.ie>.
- Cheng, Y. C. (1997). Multi-models of quality in education, *Quality Assurance in Education*, 5(1), 22–31.
- Defining quality in education* (2000). New York: UNICEF. Retrieved from: <http://www.unicef.org/education/files/QualityEducation.PDF>.
- Global monitoring report 2005* (2004). Education for all, the quality imperative. UNESCO Publishing. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf>.
- European Commission (2001). *European report on the quality of school education: Sixteen quality indicators*, Italy. Retrieved from: <http://www.ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>.
- Havelka, N. (1998). Prilog razvijanju koncepcije uloge nastavnika i uloge učenika u osnovnoj školi; u *Naša osnovna škola budućnosti*. Beograd.
- Mishra, S. (2006). Quality assurance in higher education: An introduction. Karnataka: National Assessment and Accreditation Council. Retrieved from: <http://www.naa-cindia.org>.
- Moos, P. & G. Dahlberg (2008). Beyond quality in early childhood education and care – Languages of evaluation, *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5(1), 3-12.

- Quality criteria for ESD-Schools: Guidelines to enhance the quality of education for sustainable development* (2005). Austrian Federal Ministry of Education. Retrieved from: <http://www.ensi.org>.
- Pejatović, A. (2008). Kvalitet obrazovanja – šta je sve to?, u *Obrazovanje i učenje pretpostavke evropskih integracija* (219–230), Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Rado, P. (2010). School failure in Serbia, *Psihološka istraživanja*, 13(1), 59–90.
- Srikanthan, G. & J. Dalrymple (2003). Developing a holistic model for quality in higher education, *Quality in Higher Education*, 8(3), 215-224.

WAYS OF UNDERSTANDING AND CONCEPTUALISING QUALITY OF EDUCATION IN TEACHING

Milica Mitrović & Lidija Radulović
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Abstract

This paper starts with a review of ways of understanding quality in education in contemporary literature and in documents of some international organizations (UNESCO, UNICEF, and European Commission for Education). This review indicates the existence of diverse perceptions of quality in education: various definitions and groups of related concepts of quality, dimensions of quality and quality indicators, quality management models, methodologies of monitoring quality and evaluation purposes. Differences in understanding quality also arise from different theoretical approaches to education and teaching (cognitivist, humanistic and behavioral conceptions, critical approach to education and inter-personalist conception, specific approaches to quality of education in developing countries and adult education as a framework for understanding quality in education). Based on such review and analysis of different understandings of quality, further in this paper we highlight some trends in conceptualization of quality of education: a shift from quantitative to qualitative aspects of quality, from independent dimensions and indicators to a system of dimensions and indicators, expansion of the list of dimensions of quality (whereabouts, except the economic progress of society, significance is also given to human values and holistic development of each individual), a finer operationalization and expansion of the meaning of certain dimensions of education quality, more clear emphasize on the contextual dependence of quality and on the necessity of taking into account the context when evaluating, increasing importance of self-evaluation and participatory action of participants in evaluation process as a means of assessing and understanding quality in education. Starting from the knowledge of various contemporary understandings of quality and from perceived tendencies of changes in these understandings, in this paper we conclude that in evaluation of quality of education in teaching it is necessary to bear in mind the current views on the quality and contemporary trends in the changing of perceptions on quality, and that it is necessary to have an explicit view on theoretical starting point which the evaluation that is done is based on. In addition, some of the indicators of quality stand out that, having in mind contemporary tendencies in understanding quality, should not be forgotten when examining the quality of education in teaching.

Key words: quality of education in teaching, approach to quality based on human rights and child rights, quantitative and qualitative aspects of quality, quality of education process.

EVALUACIJA NA PODRUČJIMA MENADŽMENTA/ RAZVOJA LJUDSKIH RESURSA I MENADŽMENTA U OBRAZOVANJU

Kristinka Ovesni, Šefika Alibabić i Jovan Miljković
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U radu se raspravlja o različitim pristupima i modelima evaluacije na područjima menadžmenta/razvoja ljudskih resursa i menadžmenta u obrazovanju. Kao najznačajniji, izdvojeni su tradicionalni pristup (u okviru koga je posebna pažnja poklonjena Kirkpatrikovom modelu, originalnoj i razvijenoj varijanti) i noviji pristupi (ASTD pristup, finansijski pristup, pristup sa pozicija intelektualnog kapitala, sistemski pristup). Noviji pristupi su inicirali brojne modele, od kojih su posebno analizirana i razmatrana dva modela, jer su primenjiva na područjima menadžmenta/razvoja ljudskih resursa i menadžmenta u obrazovanju. To su RAS model i model evaluacije kao procesa učenja.

Ključne reči: evaluacija, menadžment ljudskih resursa, razvoj ljudskih resursa, menadžment u obrazovanju.

Uvod

Mogućnosti i putevi učenja i obrazovanja odraslih, posredovani andragoškim intervencijama, predstavljaju jedan od najvećih izazova područja na kome se prepliću discipline menadžmenta u obrazovanju, menadžmenta/razvoja ljudskih resursa. Različite teorijske perspektive, kao i nalazi empirijskih studija opovrgavaju opravdanost oslanjanja na pristupe kojima se potkrepljuju ideje o distribuciji informacija koje jednostavnom dostupnošću „same po sebi iznalaze put“ do potencijalnih „pravih korisnika“, ili o mogućnosti da se jednoličnim, često fragmentarnim i andragoški nedovoljno modelovanim delovanjem utiče na poboljšanje individualnog ili organizacionog delovanja (Watkins & Marsick, 1993; Swanson & Holton, 2001; Ellinger, 2004, i drugi).

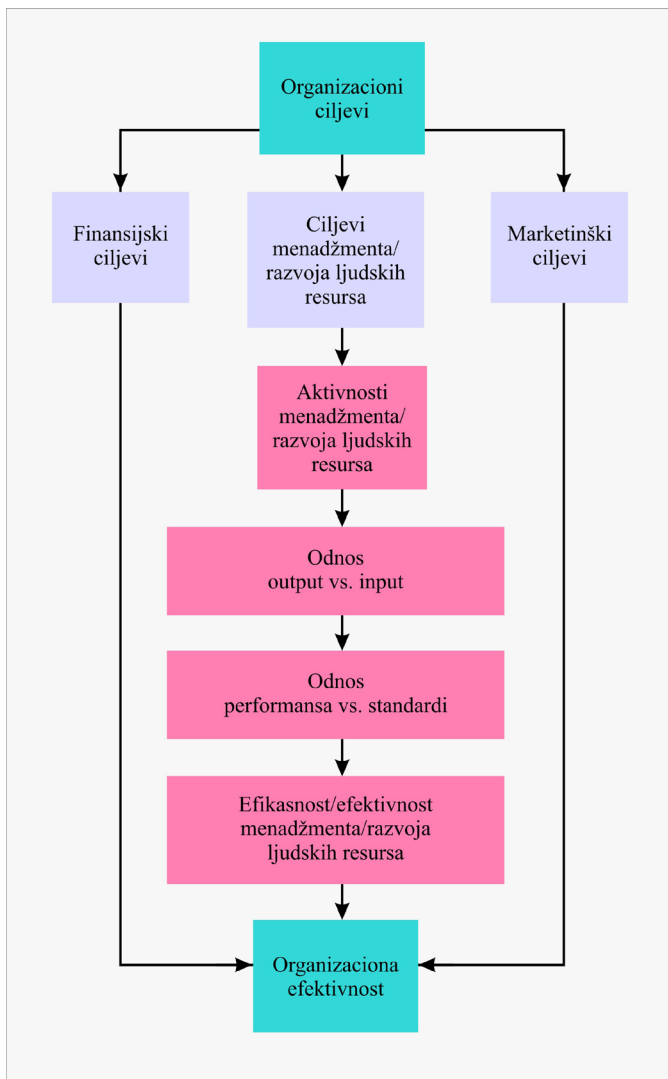
Razumevanje učenja kao „socijalno konstruisanog i kontekstualizovanog procesa“ (Ellinger, 2004: 138) doprinelo je izmeštanju fokusa ka dizajniranju organizacionog okruženja koje podstiče andragoški brižljivo osmišljeno delovanje. No, ni kreiranje organizacionog konteksta koji podstiče prikupljanje i razmenu informacija i punu interakciju u procesu učenja *per se*, nije dovoljno za podsticanje za „bolje uklapanje u organizacionu kulturu“, poboljšanje performanse, niti za

postizanje punog zadovoljstva u učenju. Efikasne i efektivne andragoške intervencije na području menadžmenta/razvoja ljudskih resursa, kao i menadžmenta u obrazovanju, treba da budu dizajnirane tako da namernim podsticanjem socijalne interakcije obezbede neophodnu reakciju na učenje i transformaciju (Watkins & Marsick, 1993). Ove aktivnosti treba da budu utemeljene na kontekstualizovanim sadržajima, usmerene na pružanje podrške i pomoći u konstruisanju novog značenja znanja relevantnog i za pojedince i za organizaciju, dovoljno kompleksne da mogu da potpuno obuhvate i inkorporiraju specifične vrednosti, verovanja i pretpostavke, stvarajući tako osnovu za davanje adekvatnih odgovora na nova iskustva i izazove (Merriam & Caffarella, 1999; Mezirow, 2000; Kulić i Despotović, 2004; Pejatović, 2005; Jarvis, 2006).

Celokupan proces tako osmišljenog andragoškog delovanja potpuno je kontekstualizovan i usmeren ka „oblikovanju očekivanja budućih iskustava“ (Marsick & Watkins, 1990; Jarvis, 2006). Ovaj sistematski proces usmeren je na specifične ciljeve, realizuje se kroz diversifikovano delovanje, kao proces koji ima kapaciteta da oslobodi raznovrsne ljudske potencijale i ekspertizu, a u njegovu bit utkan je kompleksan proces kontinuirane evaluacije.

Tradicionalni pristup evaluaciji na područjima menadžmenta/razvoja ljudskih resursa i menadžmenta u obrazovanju

Kontinuirana evaluacija andragoških intervencija na području menadžmenta/razvoja ljudskih resursa, kao i menadžmenta u obrazovanju, ostvaruje se kroz različite pristupe i modele. Tradicionalni pristup polazi od efikasnosti i efektivnosti delovanja, pri čemu se pod efektivnošću podrazumeva mera u kojoj su ostvareni ciljevi organizacije/(sub)sistema, dok se efikasnost određuje preko raznovrsnih ekonomskih pokazatelja.



Slika 1: Tradicionalni pristup evaluaciji andragoških intervencija na području menadžmenta/razvoja ljudskih resursa i menadžmenta u obrazovanju

Kao što je prikazano na Slici 1 (inspirisanoj prema: Mathis & Jackson, 1999), ovaj pristup oslanja se na opšte i na derivirane ciljeve organizacije/(sub) sistema (ciljevi menadžmenta/razvoja ljudskih resursa, finansijski i marketinški ciljevi). Iz perspektive evaluiranja, najkompleksniji ciljevi podrazumevaju evaluaciju aktivnosti menadžmenta/razvoja ljudskih resursa i menadžmenta u obrazovanju, međusobnih odnosa outputa i inputa, kao i standarda i performanse

organizacije/(sub)sistema. Tek nakon evaluacije efektivnosti i efikasnosti menadžmenta/razvoja ljudskih resursa i menadžmenta u obrazovanju moguće je izvršiti opštu evaluaciju.

U ovom pristupu najčešće je primenjivan Kirkpatrikov (Kirkpatrick) model razvijen još 1959. godine (Hodges, 2002). Kirkpatrikov prvobitni model bazirao se na podacima o:

- (a) reakciji i zadovoljstvu obrazovnim programima i ostvarenim planiranim aktivnostima učenja,
- (b) promenama u znanju, veštinama, sposobnostima i stavovima koje su posledica učenja,
- (c) promenama u ponašanju nakon primene, izvršenja ili korišćenja obrazovnih programa i
- (d) promenama u delovanju u organizaciji.

Razvijene varijante Kirkpatrikovog modela uključuju još i:

- (e) podatke o punoj ceni obrazovnog programa,
- (f) podatke dobijene ROI (*return on investment*), to jest analizom na „petom nivou evaluacije“ (*Level 5 evaluation*), kojom se poredi monetarna dobit organizacije/(sub)sistema sa punom cenom obrazovnog programa, i
- (g) nedovoljno jasne ili podatke koji se ne mogu „prevesti“ u monetarnu vrednost.

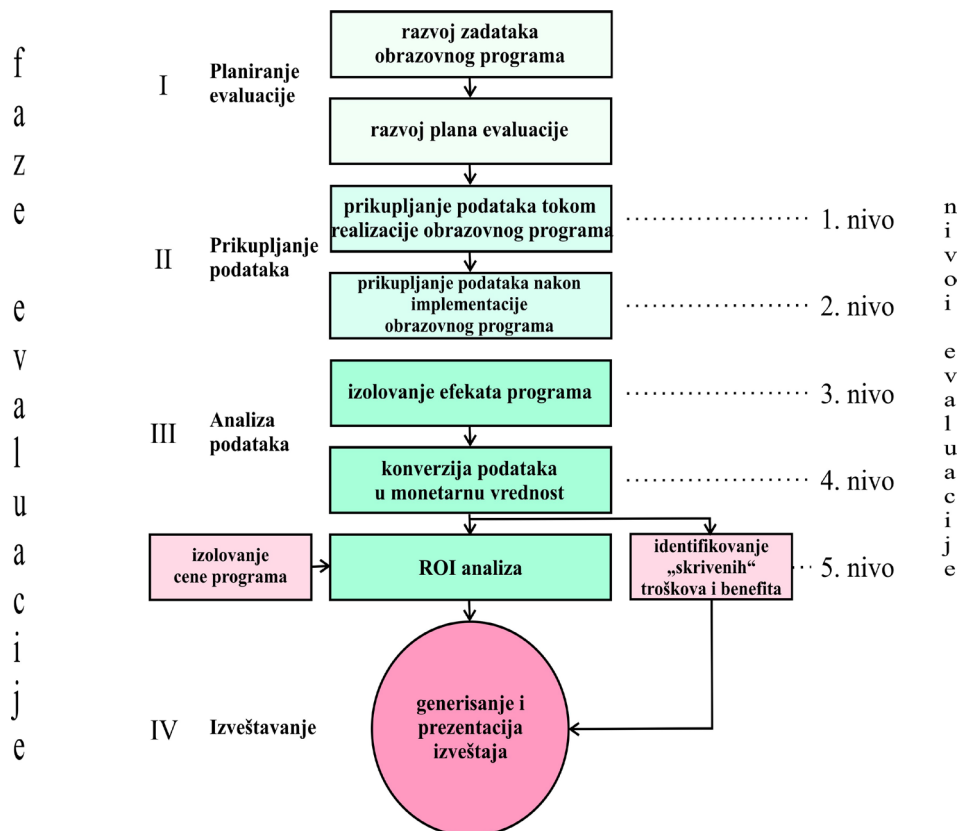
Obe varijante modela obuhvataju faze planiranja evaluacije, prikupljanja podataka, analize podataka i izveštavanja, a realizuju se na pet distinktivnih nivoa.

Kako je prikazano na Slici 2, kompleksni (procesualni) model ostvaruje se kroz četiri faze (Phillips, Stone & Phillips, 2001; Hodges, 2002; Phillips & Phillips, 2008):

- (a) planiranja evaluacije
 - razvoj zadataka obrazovnog programa
 - razvoj plana evaluacije
- (b) prikupljanja podataka
 - tokom realizacije obrazovnog programa
 - nakon implementacije obrazovnog programa
- (c) analize podataka
 - izolovanje efekata programa
 - konverzija podataka u monetarnu vrednost
 - izolovanje cene programa

- identifikovanje „skrivenih“ troškova
- identifikovanje „skrivenih“ benefita
- ROI analiza

(d) generisanje izveštaja i njegova prezentacija



Slika 2: Procesualni model evaluacije

Prvi nivo evaluacije zasniva se na analizi prikupljenih podataka iz kategorije bazičnih, trenutnih reakcija na obrazovni program aktera koji su odgovorni za njegovu primenu. Podaci se najčešće prikupljaju s obzirom na indikatore, kao što su:

- reakcija na obrazovni program i materijal za učenje (pri čemu reakcija na kvalitet, korist i postignutost zadataka programa treba da bude između 4.0 i 5.0 na skali Likertovog tipa, redukovanoj na petostepenu),
- sugestije za poboljšanje obrazovnog programa,
- identifikacija ostvarenih aktivnosti koje su planirane (najmanje 90,0%).

Iako je ovaj nivo evaluacije veoma važan, on ne daje dovoljno podataka za procenu kvaliteta samog programa, niti garantuje da će učesnici programa u organizacionom/(sub)sistemsom okruženju primeniti znanja, veštine i sposobnosti stečene na obrazovnom programu, niti da će, kao posledica učenja, doći do bilo kakve promene u njihovim stavovima.

Na narednom, drugom nivou evaluacije, analiziraju se prikupljeni podaci o promenama u znanju, veštinama, sposobnostima i stavovima koje su posledica učenja. Oni se odnose na procenu znanja o predmetu obrazovnog programa (pri čemu je neophodno da svi učesnici programa budu u stanju da barem identifikuju sve elemente koji su bili predmet programa), procenu sposobnosti primene naučenog (pri čemu je neophodno da svi učesnici programa budu u stanju da sa liste ponuđenih odgovora izdvoje 95–100% onih koji su tačni), procenu mogućnosti primene veštine razvijane na programu, procenu mogućnosti aktivne participacije u diskusiji o predmetu obrazovnog programa ili srodnim temama.

Positivna procena o promenama u znanju, veštinama, sposobnostima i stavovima do kojih je došlo kod učesnika obrazovnog programa, iako predstavlja značajnu andragošku komponentu, još uvek nije dovoljna za donošenje pozitivnog zaključka da će se naučeno i primenjivati.

Treći nivo evaluacije zasniva se na korišćenju raznovrsnih metoda za procenu primene naučenog kod učesnika obrazovnog programa. Kao najčešći metod koji se koristi na ovom nivou izdvaja se procena učestalosti korišćenja naučenog koja obuhvata sve uključene korake, aktivnosti, zadatke i procese. Takođe, u praksi se koriste i procene adekvatnosti primenjenog znanja, sposobnosti i veština stečenih na programu, organizovanje sastanaka na kojima se diskutuje o realizovanom programu nakon najviše trideset dana od njegovog završetka i aktivna participacija učesnika obrazovnog programa na sastancima, procena o preduzetim aktivnostima za eliminaciju ponašanja koje je „otvorilo“ potrebu za kreiranje i realizaciju obrazovnog programa. No, iako ovaj nivo evaluacije obuhvata sve aktivnosti, zadatke i procese uključene u obrazovni program, on sam za sebe, niti u bilo kojoj kombinaciji sa prethodnim nivoima evaluacije (čak i ako su svi pozitivni), nije dovoljan da garantuje napredak, poboljšanje performanse ili pozitivan uticaj naučenog na organizaciju/(sub)sistem.

Pretposlednji nivo evaluacije odnosi se na analizu direktnog uticaja na organizaciju (konsekvenci primene naučenog) preko pokazatelja kao što su output, cena, kvalitet, vreme i zadovoljstvo korisnika usluga. Na ovom nivou analize rasvetljavaju se i vidljive i skrivene cene obrazovnog programa. Neophodno je primeniti i tehnike za izolovanje efekata konkretnog obrazovnog programa od drugih mogućih uzroka pozitivnih promena. Na ovom nivou vrše se i poslednje

pripreme za ROI analizu, te su i zaključci koji se mogu doneti samo preliminarni. Nejasno je, čak iako primena obrazovnog programa može da ima „merljivi uticaj“, da li je njegova „cena opravdana“.

Na poslednjem, petom nivou evaluacije, kompariraju se „monetarni benefiti“ i cena obrazovnog programa. Rezultati ROI analize mogu se predstaviti na više načina – preko procenata ili nominalnog izraza odnosa benefita i troškova (Slika 3). Na ovom nivou „zaokružuje se“ evaluacija sprovedena na prethodna četiri nivoa.

$$\text{ROI}\% = \frac{\text{Mreža benefita od obrazovnog programa}}{\text{Cena obrazovnog programa}} \times 100$$

Slika 3: Formula za izračunavanje ROI

No, uprkos evidentnoj popularnosti ovog modela evaluacije, često isticanim prednostima, kao što su redukcija nejasnog, mogućnost da se obrazovni program „zaokruži“, komparacija sa postojećim podacima, smanjenje troškova, usklađivanje planiranja obrazovnih programa sa opštim planovima (*Ibidem*), brojni su autori koji su ga kritikovali (Dixon, 1987; Preskill & Torres, 1999; Swanson & Holton, 2001; Knox, 2002; Song, 2004).

Na osnovu obimnih istraživanja (Alliger, Tannenbaum, Bennett, Trave, & Shotland, 1997; Alliger & Janak, 1989; Holton, 1996; Swanson & Holton, 1999, prema: Swanson & Holton, 2001; Preskill & Caracelli, 1997; Russ-Eft, Atwood, & Eggherman, 2002; prema: Song, 2004), može se zaključiti da Kirkpatrikov model i njegove kasnije varijante nisu dovoljno ni teorijski niti empirijski utemeljeni, da se akcenat stavlja na reaktivne mere, da model nije dovoljno korišćen, da može dovesti do potpuno pogrešnih zaključaka, te da novije varijante nisu uspele da ga poboljšaju. Istraživanje Gordona (2001) pokazalo je da ako se Kirkpatrikov model uopšte i koristi, njegova primena se u većini slučajeva zaustavlja na prvom nivou, a znatno ređe na drugom nivou, dok je puna primena u praksi gotovo nepoznata. U objašnjenjima takvog stanja (Swanson & Holton, 1999; 2001), neretko se ukazuje na inertnost pojedinaca koji se bave menadžmentom/razvojem ljudskih resursa, kao i menadžmentom u obrazovanju, nepoznavanje procesa evaluacije, nedostatak vremena, neadekvatnu profesionalnu pripremljenost.

Novi pristupi i modeli evaluacije na područjima menadžmenta/razvoja ljudskih resursa i menadžmenta u obrazovanju

Nastojanja da se Kirkpatrikov model poboljša uglavnom su ostala bez odjeka. Na teorijskom nivou evidentni su pokušaji da se na petom nivou evaluacije:

- izdvoje formativna i sumativna evaluacija koja se kasnije zajedno analiziraju i tumače na dodatnom, šestom nivou,
- da se uključi uticaj socijalnog konteksta,
- da se uključi uticaj konteksta, procesa i rezultata (Brinkerhoff, 1991; Kaufman & Keller, 1994; Lewis, 1996, svi prema: Swanson & Holton, 2001)

U poslednje dve decenije razvijeni su i empirijski testirani brojni modeli evaluacije i formulisana nekolicina distinktivnih pristupa za područja menadžmenta/razvoja ljudskih resursa i menadžmenta u obrazovanju – ASTD pristup (*American Society for Training and Development Framework*), finansijski pristup, pristup sa pozicija intelektualnog kapitala, sistemski pristup, OEM model (*Organization Elements Model*), model zasnovan na standardima za evaluaciju obrazovnih programa, model meta-evaluacije, RAS model (*Results Assessment System*), Model evaluacije kao procesa učenja (Swanson & Holton, 2001; Russ-Eft & Pre-skill, 2005; Boulay & Han, 2008), od kojih su za nas, sa andragošskog stanovišta, posebno interesantna dva potonja modela.

Polazeći od pretpostavke da tradicionalni pristup nije podesan za područja menadžmenta/razvoja ljudskih resursa i menadžmenta u obrazovanju, da preskriptivni Kirkpatrikov model, prema nalazima brojnih i obimnih istraživanja nije dao potrebne i željene rezultate, te da je na ovom području, takođe, iluzorno očekivati uspeh metoda i modela evaluacije koji se koriste bilo u formalnom ili neformalnom obrazovanju odraslih, izvan organizacijskog/(sub)sistemskog konteksta, Swanson i Holton (Swanson & Holton, 1999; Swanson & Holton, 2001) kreirali su zaseban RAS model (*Results Assessment System*) koji obuhvata delovanje u tri domena:

- (a) rezultati performanse, koji se odnose na:
 - sistem i na
 - finansije,
- (b) rezultati naučenog, izraženi kroz:
 - ekspertizu i
 - znanje,

- (c) percepcija rezultata, koja se ispituje među:
- menadžerima i pojedincima uključenim u realizaciju obrazovnog programa i
 - učesnicima obrazovnog programa.

Pored ova tri domena, RAS model obuhvata i niz drugih komponenti kao što su proces postizanja rezultata koji se procenjuju, planiranje procene rezultata, razvoj metoda i tehnika za procenu rezultata. Proces evaluacije počinje „pristupnom“ analizom i uključuje pet distinktivnih koraka: (a) specifikaciju očekivanih rezultata, (b) planiranje rezultata koji se procenjuju, (c) razvoj i dizajniranje merenja rezultata, (d) prikupljanje i analizu podataka koji se procenjuju i (e) interpretaciju i izveštavanje o procenjenim rezultatima. Model se, za razliku od ranije razvijenih formi, koncentriše dodatno i na balansiranje novih i već postojećih podataka, povezanost sa performansom, razvoj kvaliteta, te razvoj kapaciteta za individualizovan pristup zadovoljavanju obrazovnih potreba. Posebna pažnja poklonjena je evaluaciji efektivnosti andragoških intervencija. Ovaj element RAS modela uključuje razvoj plana, kreiranje, razvoj i primenu instrumenata za evaluaciju efektivnosti andragoških intervencija i izveštavanje o dobijenim nalazima vezanim za profesionalnost u realizaciji andragoških intervencija, ostvarenost ciljeva učenja, ostvarenost ciljeva andragoških intervencija i percepciju vrednosti andragoških intervencija (Swanson & Sleezer, 1987).

RAS model (Swanson & Holton, 1999) reflektuje sve elemente ciklusa razvoja ljudskih resursa davanjem odgovora na pitanja: (a) Koji su osnovni, neophodni koraci za evaluaciju područja menadžmenta/razvoja ljudskih resursa i menadžmenta u obrazovanju na nivou organizacije/(sub)sistema? (b) Koji domeni treba da budu uključeni u evaluaciju? (c) Koje ključne odluke treba doneti u vezi prethodna dva pitanja? i (d) Kako meriti dobijene rezultate?

Posebno je zanimljiv sa andragoškog stanovišta model koji posmatra evaluaciju kao proces učenja. Razvijali su ga i empirijski proveravali brojni autori (Cronbach *et al.*, 1981; Owen, Lambert & Stringer, 1995; Preskill & Torres, 1999; Song, 2004; Savićević, 2009; Ovesni, 2011). Model posmatra evaluaciju kao proces kvalitativne i kvantitativne procene vrednosti koje se dodeljuju različitim aktivnostima na područjima menadžmenta/razvoja ljudskih resursa i menadžmenta u obrazovanju, kao i načina na koji ove aktivnosti doprinose različitim aspektima organizacijskog/(sub)sistemske delovanja. Kao nosioci i aktivni učesnici procesa evaluacije u ovom modelu izdvajaju se andragozi, predavači, treneri, donosioci odluka i učesnici obrazovnog programa. Uloga evaluatora znatno je izmenjena, jer on prvenstveno ima zadatak da obezbedi podatke neophodne za evaluaciju, a

remodelovane su i uloge ostalih učesnika u procesu evaluacije koji kroz nju uče. Na taj način, „evaluacija direktno ili indirektno menja razumevanje učesnika, njihovo ponašanje, kako namerno, tako i nenamerno“ (Cronbach *et al.*, 1981: 2), te tako utiče ne samo na obrazovne programe, već i na druge procese u organizaciji/(sub)sistemu.

Preskil i Tores (Preskill & Torres, 1999) ukazuju da evaluacija treba da bude potpuno integrisana u sve aspekte delovanja organizacije/(sub)sistema, te da će na taj način postati snažno sredstvo za podsticanje učenja. Evaluacija shvaćena kao proces učenja predstavlja kontinuirano evaluativno istraživanje koje aktivira sve obuhvaćene pojedince da ispituju, reflektuju, tragaju i diskutuju o predmetu evaluacije i na taj način utiču na razvoj svih kapaciteta organizacije/(sub)sistema. Pored toga, Preskil i Tores ukazuju da je u uslovima kontinuiranih, ubrzanih, globalnih promena uslovljenih naučnim, tehnološkim i socijalnim razvojem, evaluacija shvaćena kao proces učenja jedini prihvatljiv model, ne samo zato što je sam po sebi podložan promenama, već i zbog toga što je u njemu integrisan „mehanizam“ koji podstiče razvoj organizacije/(sub)sistema.

Učenje se tokom procesa evaluacije javlja na organizacijskom/(sub)sistemsom, grupnom i individualnom nivou. Individualno učenje je prisutno kada pojedinci mogu da izmene svoju percepciju obrazovnog programa i dođu do novih saznanja, uvida, te kada su u mogućnosti da preduzmu aktivnosti bazirane na njima. Na individualnom nivou, ovaj model značajno utiče na sve aktere (učesnike obrazovnog programa, predavače, trenere, andragoge, donosioce odluka), jer podstiče istraživanje i diskusiju, omogućava im sticanje novih uvida i sagledavanje andragoških intervencija iz raznovrsnih pozicija, te vodi primeni sadržaja naučenog kroz evaluaciju (Cousins & Earl, 1995; Rossman & Rallis, 2000, prema: Song, 2004). Na nivou grupe učenje se tokom procesa evaluacije javlja „kroz razmenu iskustava, znanja, uvida koji se javljaju tokom diskusija i participacije u kolaborativnoj situaciji učenja“ (*Ibid.*, 611) i kao i drugi vidovi učenja različitih grupa u organizaciji vodi razvoju sistemskog mišljenja, kulture učenja, podsticanju fleksibilnosti, eksperimentisanju, stvaranju i razmeni znanja (Swanson & Holton, 2001). Song (2004) smatra da se na organizacijskom/(sub)sistemsom nivou učenje javlja kroz diseminaciju stečenih znanja i veština. Međutim, ako se proces učenja tokom evaluacije posmatra iz sistemske perspektive, može se primetiti da on pospešuju stvaranje posebnih organizacionih sistema koji podržavaju učenje na raznovrsnim i višestrukim nivoima u organizaciji, te na taj način vode razvoju i imaju potencijal da iniciraju promene na nivou čitave organizacije.

No, pored toga, neophodno je naglasiti i da je zbog različitih perspektiva iz kojih se obrazovni program percipira i evaluira u proces evaluacije neophodno

uključiti sve aktere koji učestvuju u njegovom planiranju, organizaciji i realizaciji (učesnici obrazovnog programa, predavači, treneri, andragozi, donosioci odluka). Znanje koje se kreira tokom procesa evaluacije potpuno je kontekstualizovano – kroz multiple iskustvene perspektive (individualnu, grupnu i organizacionu/(sub) sistemsku) „prelamaju“ ga odrasli pojedinci čineći ga jedinstvenim za konkretnu organizaciju/(sub)sistem. Priroda organizacija/(sub)sistema u kojima se tokom procesa evaluacije razvija znanje (istorijske, političke, geografske, kulturne i druge specifičnosti) ukazuje da ono nije samo multiplo i kontekstualizovano, već i kontingentno.

Prema mišljenju pojedinih teoretičara (Preskill & Torres, 1999; Song, 2004) model koji posmatra evaluaciju kao proces učenja može se koristiti u instrumentalne, konceptualne ili simboličke svrhe. Instrumentalna svrha evaluacije orijentisana je na obezbeđivanje informacija za donosiocima odluka. Konceptualna svrha evaluacije koncentrisana je na promene i razvoj kreatora, planera i realizatora obrazovnih programa, pri čemu se učenje odvija na više nivoa. Simbolička ili politička svrha evaluacije služi snaženju stavova o organizaciji/(sub)sistemu i obrazovnim programima.

Model obuhvata niz aktivnosti neophodnih za podsticanje procesa evaluacije: (a) identifikovanje nosilaca, realizatora i učesnika obrazovnog programa i podataka koji su im neophodni; (b) razvoj seta indikatora kroz diskusiju sa nosiocima, realizatorima i učesnicima obrazovnog programa; (c) izbor relevantnih, efektivnih, odgovarajućih metoda, tehnika ili dizajna za prikupljanje podataka; (d) razjašnjavanje uverenja o vrednosti programa kroz diskusiju sa nosiocima, realizatorima i učesnicima obrazovnog programa; (e) razmena dobijenih nalaza kroz diskurse sa nosiocima, realizatorima i učesnicima obrazovnog programa; (f) kreiranje odgovarajućih oblika za participaciju svih nosilaca, realizatora i učesnika obrazovnog programa i (g) pružanje kontinuirane podrške nosiocima, realizatorima i učesnicima obrazovnog programa za primenu naučenog u svakodnevnom delovanju u organizaciji/(sub)sistemu. Ove aktivnosti grade tri značajne faze modela:

- (1) kreiranje (fokusiranje),
- (2) realizacija,
- (3) primena naučenog.

U prvoj fazi definišu se zadaci, određuju konkretni učesnici i donose odluke o podacima koji će se prikupljati tokom procesa evaluacije, strategijama koje će se koristiti i o načinima prikupljanja podataka. Druga faza obuhvata kreiranje instrumenta za prikupljanje podataka (kvalitativnih i/ili kvantitativnih) i njegovu

primenu (prikupljanje, analiziranje i interpretacija podataka; razvoj preporuka; diseminacija podataka i izveštavanje). Treća faza – primena naučenog – započinje kada se prikupi dovoljno podataka da bi započeo proces kontinuiranog učenja. Ova faza sastoji se iz tri odvojene aktivnosti: (a) identifikovanje i selekcija akcionih alternativa, (b) razvoj akcionog plana i (c) primena akcionog plana i monitoring napretka. Posebno, akcioni plan može da se odnosi na kreiranje i izvršenje minimalnih izmena ili značajnih izmena u obrazovnom programu/andragoškoj intervenciji, ili na razvoj i primenu potpuno novog obrazovnog programa/andragoške intervencije. Nakon primene akcionog plana, „kroz dijalog i refleksiju se nastavlja prikupljanje podataka, identifikuju se vrednosti, uverenja, pretpostavke i znanja, radi kontinuiranog monitoringa i eventualnih, neophodnih usaglašavanja“ (Preskill & Torres, 1999: 132).

Tako osmišljen model koji posmatra evaluaciju kao proces učenja ima potencijal da potpomogne razvoj organizacije/društva koje uči. Primena ovog modela evaluacije zahteva suštinske promene na nivou organizacije/(sub)sistema delovanjem na kulturu, menadžment, komunikaciju, sisteme i strukture i aktivnosti razvoja ljudskih resursa:

- Preduslov za strukturalnu promenu organizacije/(sub)sistema je promena kulture, koja mora da bude podržana kroz politiku i procedure, razvoj klime podrške i poverenja.
- Menadžment organizacije/(sub)sistema treba da bude otvoren ili aktivno orijentisan ka otvaranju mogućnosti za primenu modela koji posmatra evaluaciju kao proces učenja ili ka formiranju sistema koji ima kapaciteta za održavanje primene ovog modela. Od velikog značaja je i aktivna participacija menadžmenta u procesu evaluacije i učenja.
- Otvaranje sistema komunikacije u organizaciji, što je jedan od bitnih preduslova za efikasnu i efektivnu primenu modela koji posmatra evaluaciju kao proces učenja, podrazumeva:
 - informisanje svih pojedinaca uključenih u organizaciju/(sub)sistem o svim dostupnim podacima/informacijama,
 - adekvatno prikupljanje, obradu i čuvanje relevantnih podataka/informacija,
 - distribuciju podataka/informacija u formi koja je prilagođena korisnicima,
 - razvoj efektivnih sistema za diseminaciju podataka/informacija.
- Razvojem kulture učenja, otvaranjem kanala komuniciranja, kao i pospešivanjem komunikacije, podaci/informacije o evaluaciji dobijaju

mogućnost da postanu sredstvo razvoja i demokratizacije organizacije/(sub)sistema.

- Fleksibilizacija i osavremenjivanje sistema i struktura ima značajan udeo u pružanju podrške za implementaciju ovog modela evaluacije. Fleksibilizacija se omogućava podsticanjem razmene znanja, povećanjem transparentnosti i umrežavanjem na različitim nivoima i strukturama unutar sistema. Integrisanjem struktura i „umekšavanjem“ granica moguće je pokretanje procesa učenja.
- Od velike važnosti je i promena u dizajniranju poslova, usmerena ka povećanju horizontalne pokretljivosti, ka podsticanju timskog rada na strukturalnom nivou, podržana fleksibilizacijom individualnih kompetencija.
- Neophodna je i suštinska promena uloga i zadataka pojedinaca angažovanih na području razvoja ljudskih resursa, usmerena ka snažniju samoorganizovanju, podsticanju kreativnosti, razvoju sistemskog mišljenja, podržavanju timskog rada (Marsick & Watkins, 1990), ali i podsticanju komunikacije i učenja na nivou organizacije, kroz mnoštvo raznovrsno andragoško-didaktičko-metodički brižljivo oblikovanih obrazovnih programa, fokusirano na poboljšanje performanse i prihvatanje izazova. U tome poseban značaj imaju andragoško osposobljavanje i kontinuirano profesionalno usavršavanje ovih kadrova, jer im isključivu moć i potencijal za takvo delovanje može dati profesionalno znanje.

Piterson i Hiks ukazuju na neophodnost „proaktivnog delovanja“ pojedinaca angažovanih na području razvoja ljudskih resursa izraženog kroz: „(a) fokusiranje na situacije koje imaju visok potencijal za promene ...u kojima se pojedinci podstiču na nove načine razmišljanja, (b) pravljenje iskoraka iz sopstvenog delovanja da bi se izazovi sagledali iz drugačijih perspektiva, (c) uključivanje u međufunkcionalne ili interodeljenske aktivnosti, i (d) preduzimanje inteligentnih rizika za podsticanje učenja graničnih ili bliskih sadržaja“ (Peterson & Hicks, 1997, prema: Preskill & Torres, 1999: 180). Među nove zadatke koji se postavljaju pred pojedince angažovane na području razvoja ljudskih resursa Trist (1981, prema: *Ibidem*) ubraja: pronalaženje informacija i prikupljanje podataka, interpretiranje prikupljenih podataka/ informacija, dijagnostikovanje, suđenje, prilagođavanje i podsticanje promena. Ovoj listi članovi ASTD (*American Society for Training and Development*) dodaju još i podsticanje i pomoć u razvoju veština aktivnog slušanja, boljeg verbalnog komuniciranja, rešavanja problema i u razvoju interpersonalnih veština (ASTD, 1996, prema: *Ibid.*: 181).

Zaključak

Model koji posmatra evaluaciju kao proces učenja smatrali smo posebno zanimljivim za područje menadžmenta/razvoja ljudskih resursa i menadžmenta u obrazovanju, jer je on u potpunosti andragoški oblikovan i integrisan u sveukupno delovanje organizacije/(sub)sistema; ne zadržava se kao ostali modeli na evaluaciji u momentu dešavanja promena; ne realizuje ga grupa eksterno angažovanih stručnjaka ili pojedinaca koji nisu nužno uključeni u primenu naučenih sadržaja, već zahteva aktivno delovanje svih individua u organizaciji/(sub)sistemu. Model zahteva intenzivno i ekstenzivno andragoško delovanje na osposobljavanju svih pojedinaca unutar organizacije/(sub)sistema za aktivnu participaciju u evaluaciji, istraživanje, diskusiju, kritičko promišljanje, sticanje novih uvida, sagledavanje andragoških intervencija iz raznovrsnih pozicija, primenu sadržaja naučenog i odlučivanje.

Preliminarno istraživanje u kome smo primenili model koji posmatra evaluaciju kao proces učenja (Ovesni, 2011) pokazalo je da su aktivnosti menadžmenta/razvoja ljudskih resursa i menadžmenta u obrazovanju u organizacijama u Srbiji usmerene na podsticanje samopoštovanja, uspešno bavljenje stresnim situacijama tokom rada, na podsticanje boljeg uklapanja u organizacijsku kulturu, podsticanje i motivisanje za dalju participaciju u sličnim obrazovnim programima, podsticanje i motivisanje za rad, redukciju raznovrsnih negativnih pojava na radu i podizanje nivou očekivanja različitih benefita. Pored toga, respondenti ovog istraživanja, izrazili su očekivanje pozitivnog *feed-back*-a na sopstvenu performansu nakon participacije u obrazovnim programima. Nalazi su ukazali i da je model koji posmatra evaluaciju kao proces učenja primeren organizacijama u Srbiji, jer otvara mogućnost za kritičko razmatranje obrazovnih aktivnosti, pruža osnovu za planiranje budućih obrazovnih programa, a predstavlja i snažno andragoško sredstvo za podsticanje samopoštovanja učesnika obrazovnih programa, za aktivnu participaciju u organizacijskim procesima, podstiče razumevanje misije i vizije organizacije, te utiče na poboljšanje performanse.

Korišćena literatura

- Boulay, D. A. & H. Han (2008). Examining Values, Use, and Role in Evaluation: Prospects for a Broadened View; in T. J. Chermack, J. Storberg-Walker & C.M. Graham (Eds.): *Proceedings from AHRD 2008 International Research Conference* (62-69). Panama City, FL: AHRD.
- Cronbach, L.J. et al.(1981). *Toward reform of program evaluation*. CA: Jossey-Bass Publishers.

- Cousins, J.B. & L.M. Earl (Eds.) (1995). *Participatory Evaluation in Education: Studies in Evaluation Use and Organizational Learning*. London and Washington D.C.: The Falmer Press.
- Dixon, N. M. (1987). Meeting train's goals without reaction forms, *Personal Journal*, 66(8), 108–115.
- Ellinger, A.D. (2004). Contextual Factors and Detractors Shaping Informal Workplace Learning: The Case of 'Reinventing Itself Company'; in T.M. Egan, M.L. Morris & V. Inbakumar (Eds.): *Proceedings from AHRD 2004 conference* (138-145). Baton Rouge (LA): AHRD.
- Gordon, J. (1991). Measuring the goodness of training, *Training*, 30(8), 19–25.
- Hodges, T.K. (2002). *Linking Learning and Performance*. Woburn, MA: Butterworth–Heinemann.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. London: Routledge.
- Knox, A.B. (2002). *Evaluation for continuing education: a comprehensive guide to success*. San Francisco (CA): Jossey Bass.
- Kulić, R. i M. Despotović (2004). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- Marsick, V.J. & K.E. Watkins (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. New York (NY): Routledge.
- Mathis, R.L. & J. H. Jackson (1999). *Human Resource Management* (9th ed.). Cincinnati (OH): South-Western Educational Publishing.
- Merriam, Sh.B. & R.S. Caffarella (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco (CA): Jossey - Bass.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco (CA): Jossey - Bass.
- Ovesni, K. (2011). Evaluation of Human Resource Development Activities: Employees' Perspective. Paper presented at 14th International BASOPED Conference "Evaluation in Education in the Balkan Countries". Belgrade: Balkan Society for Pedagogy and Education.
- Owen, J.M., F.C. Lambert & W.N. Stringer (1995). Acquiring knowledge of implementation and change, *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 15(3), 273-284.
- Pejatović, A. (2005). *Obrazovanje i kvalitet života*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Phillips, J.J., R.D. Stone & P.P. Phillips (2001). *The human resources scorecard: measuring the return on investment*. Woburn (MA): Butterworth–Heinemann.
- Phillips, J.J. & P.P. Phillips (2008). *Proving the value of HR : how and why to measure ROI*. Woburn (MA), Alexandria (VA): Butterworth–Heinemann & Society for Human Resource Management.
- Preskill, H. & R.T. Torres (1999). *Evaluative inquiry for learning in organizations*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

- Russ-Eft, D. & H. Preskill (2005). Improving Beta test evaluation response rates: A meta-evaluation; in M.L. Morris, F.M. Nafukho & C.M. Graham (Eds.): Proceedings from *AHRD 2005 conference*. Estes Park (CO): AHRD.
- Savićević, D. (2009). Interaktivna istraživanja u andragogiji, *Andragoške studije*, (2), 221–235.
- Song, Y. (2004). Development of learning-oriented evaluation for HRD Programs; in T.M. Egan, M.L. Morris & V. Inbakumar (Eds.): Proceedings from *AHRD 2004 conference, Vol. 2*. Baton Rouge (LA): AHRD.
- Swanson, R.A. & C.M. Sleezer (1987). *Training effectiveness evaluation*. St. Paul (MN): University of Minnesota, Department of Vocational and Technical Education.
- Swanson, R.A. & E.F. Holton (1999). *How to Assess Performance, Learning, and Perceptions in Organizations*. San Francisco (CA): Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Swanson, R.A. & E.F. Holton (2001). *Foundations of Human Resource Development*. San Francisco (CA): Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Watkins, K.E. & V.J. Marsick (1993). *Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change*. San Francisco (CA): Jossey Bass.

EVALUATION IN THE FIELD OF MANAGEMENT / DEVELOPMENT OF HUMAN RESOURCES AND MANAGEMENT IN EDUCATION

Kristinka Ovesni, Šefika Alibabić & Jovan Miljković
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Abstract

In this paper we discuss different approaches and models of evaluation in the fields of human resource management/development and management in education. We presented various benchmark approaches – the traditional (with special emphasize on the Kirkpatrick model, both 1959 and contemporary variants), and the new approaches (the ASTD approach, the Financial approach, the Intellectual Capital approach, the System approach). These new approaches initiated development of a few models. In this paper two of them are examined: the Results Assessment System (RAS) model and the Evaluation as Process of Learning model.

Key words: evaluation, human resource management, human resource development, management in education.

EVALUACIJA U SISTEMU KVALITETA STRUČNIH OBUKA ZA ODRASLE

Aleksandra Pejatović i Kristina Pekeč
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Nakon analize različitih razumevanja pojma *obuke*, davanja njenog određenja i sagledavanja kvaliteta obuke u širem kontekstu kvaliteta obrazovanja, u radu se analiziraju dva izdvojena modela evaluacije stručnih obuka za odrasle. Polazišta prvog modela predstavljaju ciklus obuke i Kirkpatrikov model procene, dok sadržaj drugog modela čini deset nivoa evaluacije obuke. Karakteristično za oba izdvojena modela je da oni uključuju procene većeg broja aspekata, elemenata i svojstava kod obuka, i da se poseban naglasak stavlja na praćenje i procenjivanje efekata obuka. U slučaju oba modela možemo da govorimo o zasnivanju sistema kvaliteta obuka i upravljanju njime. Nalazi istraživanja sprovedenog na uzorku stručnih obuka u našoj zemlji vode ka zaključku da se rezultati evaluacije različitih aspekata i elemenata realizovanih obuka prilično retko koriste kao osnova za unapređivanje kvaliteta narednih obuka.

Ključne reči: obuka, evaluacija obuka za odrasle, kvalitet obuka za odrasle.

Uvod

Na primerima koji potiču iz različitih evropskih zemalja lako je uočiti da stručne obuke zauzimaju centralno mesto kada se ističe potreba da se izbalansira odnos između ponude i potražnje za radnom snagom na tržištu rada, odnosno da se međusobno približe svet obrazovanja i svet rada (videti: Giret, 2011: 244–256). Da se obuke, u odnosu na obrazovanje tretiraju istovremeno i kao zaseban, i kao sličan entitet, ponekad istog, ponekad šireg sistema, svedoči i opšteprisutna sintagma iz engleskog govornog područja *Vocational education and training (VET)* – Stručno obrazovanje i obuke, a mi bismo dodali odraslih. Bilo da obuka dovodi do sticanja određenih internacionalnih licenci (kvalifikacija), ili nacionalno priznatih kvalifikacija, ili da se njene mogućnosti protežu do nivoa interno priznatih kvalifikacija (samo na nivou određenog preduzeća), ili da je reč o sticanju određene stručne osposobljenosti koja nam otvara različite mogućnosti i pruža određena prava u svetu rada i na ličnom planu (i bez stečene kvalifikacije), pred obuke se postavljaju izuzetno složeni i višestruko važni zahtevi. Delom, složenost i važnost zahteva proističu iz: ciljeva i/ili ishoda obuka kojima se upućuje na domete obuke, u smislu da polaznik koji uspešno obuku završi treba da nauči nešto novo da radi

i praktikuje (da stekne određenu veštinu ili kompetenciju); zatim da ovo učenje treba da se ostvari za relativno kratko vreme; da se, najčešće, naučeno neposredno po završetku obuke stavi u funkciju; da se kroz obuku ostvaruju različite funkcije stručnog obrazovanja, poput osposobljavanja, prekvalifikacije, dokvalifikacije, usavršavanja, inoviranja znanja, rekvalifikacije i slično.

Ova sažeto pojašnjena složenost i važnost obuka najdirektnije upućuje na neophodnost razmatranja, upostavljanja i razvijanja (sistema) njihovog kvaliteta, bilo da je reč o pojedinim aspektima i elementima obuke, bilo da govorimo o obuci u celini. Obuke koje se realizuju u Srbiji, kao i one u drugim zemljama i delovima sveta, zauzimaju veoma različita mesta duž čitavog dijapazona, čiji jedan pol čine standardizovane obuke, dakle one u odnosu na čije kvalitete postoje veoma striktni zahtevi i pokazatelji, do pola na kome su se skoncentrisale one obuke o kojima nemamo iole validnijih podataka koji bi ukazali na neke od njihovih kvaliteta.

Obuka: terminološko-pojmovne dileme

Pod *obukom* i *obučavanjem* u naukama o vaspitanju i obrazovanju i u obrazovnoj praksi podrazumevaju se različite stvari, kao što su: trening, kurs, seminar, sticanje veština, obuka na radnom mestu, sticanje stručnih kvalifikacija, osposobljavanje za manje složena zanimanja, sticanje profesionalnih kompetencija, drill i drugo. Ne samo pojam obuke, već i sam termin „obuka“ zahteva dodatno razjašnjenje, imajući u vidu da u zavisnosti od konteksta varira i njegovo značenje. Redovi koji slede posvećeni su upravo prikazu nekih od određenja ovog pojma, koji istovremeno predstavljaju i kratak osvrt na nastanak i raniju upotrebu termina „obuka“.

Termini *obuka* ili *obučavanje* vode poreklo iz engleskog jezika: „...eng. *training*, od glagola *to train* koji se u našem jeziku uglavnom prevodi kao *trenirati*, *obučavati*, *osposobiti* i slično, a veoma često vezuje za stručno obrazovanje” (Mijatović, 2010: 24). Slažemo se sa Savićevićem kada kaže da je „sa stanovišta našeg jezika mnogo adekvatniji termin *obučavanje* nego *trening*“ (Savićević, 2003), pa ipak, u ovom radu termine *obuka* i *trening* koristićemo kao sinonime (i pored autora koji ove pojmove razdvajaju; videti: Vujić, 2003). Nastanak pojma obuke Savićević povezuje sa pokretom „*obučavanje unutar industrije*“ i terminom „*obučavanje na poslu*“. Savićević i Despotović vide korene obuke u pokretu tejlorizma s početka XX veka: „pokret tejlorizma... je nastojao da kod radnika usavrši radne pokrete, eliminiše gubitak vremena u izvršavanju radnih operacija“ (Savićević, 2003: 231). Ne možemo a da ne pomenemo i značaj industrijske revolucije, neoli-

beralne ekonomije i bihejviorističkog pokreta (videti: Despotović, 2010). Posebno je bihejviorizam doprineo drugačijem pogledu na obrazovanje i rađanju koncepcije učenja i obrazovanja zasnovanog na ishodima i kompetencijama, a „učenje kompetencija pospešilo je segment oblasti obrazovanja koji se tiče treninga i obuka, odnosno stručnog obrazovanja i sticanja veština“ (Pekeč i Radujko, 2011: 69). Vezivanje pojma obuke za svet rada održalo se od početka XX veka sve do danas.

Tako, ističući značaj kontinuiranog obučavanja zaposlenih za razvoj organizacije, Desler kaže da „današnji stručnjaci sve više umesto termina obuka upotrebljavaju frazu „učenje i učinak na radu“ da bi istakli dva glavna cilja obuke, a to su podučavanje zaposlenih i performanse“ i dodaje da „obuka danas ima ključnu ulogu u upravljanju radnom efektivnošću zaposlenih“ (Dessler, 2007: 153). Pod upravljanjem radnom efektivnošću misli se na sistematski pristup obuci, koji podrazumeva jasno isticanje veze između obuke koju poslodavac zahteva i očekivanja koja poslodavac ima u odnosu na zaposlene koji se obučavaju.

Govoreći o psihologiji rada i treningu u organizaciji, Arnold i saradnici (2005) definišu obuku kao organizovan napor da se omogući zaposlenima da uče i da se razvijaju u okviru svog posla. Da budemo precizniji – organizacija je ta koja treba da pruži zaposlenima priliku da se usavršavaju u okviru svoje radne uloge. Efekti treninga povoljni su i za zaposlene, koji stiču više veština, povećavaju svoje šanse za napredovanje, obavljaju interesantniji posao i lako prelaze na druge poslove ili u druge kompanije (mobilnost). Benefiti koje ostvaruje organizacija su takođe višestruki. Obučeni radnici obavljaju posao brže, bezbednije, prave znatno manje grešaka i postižu veći kvalitet u obavljanju posla. I društvo u celini ima korist od kontinuiranog obučavanja i usavršavanja na poslu, jer kompetentnost radne snage korelira sa ekonomskom konkurentnošću države (Arnold *et al.*, 2005: 357–358). Zaposleni koji uče i razvijaju se čine osnov organizacije koja uči, a ona je jedan stepenik bliže viziji društva koje uči.

Najpreciznije, ali istovremeno i najuže određenje pronašli smo kod Despotovića, u delu u kojem se bavi razvojem kurikuluma u stručnom obrazovanju. Za njega je obuka „...vrsta obrazovanja usmerena prvenstveno na sticanje veština: podrazumeva ovladavanje zadatkom ili ulogom ili specifičnim tipom uniformnog i mehaničkog izvršenja bez isticanja potrebe za razumevanjem i znanjem, posebno teorijskim...“ (Despotović, 2010: 264). U ovoj definiciji akcenat je na uniformnosti („predvidljivo i standardizovano delovanje“). Osnovni mehanizmi ili aktivnosti koji stoje u osnovi obuke su „*praksa i ponavljanje*“. Ove aktivnosti karakteristične su i za *dril* metod, za koji Savićević (2003: 232) kaže da se često naziva i treningom.

Isticanje *veština* u određenju pojma *obuka* srećemo i kod drugih autora. Tako, Milosavljević kao glavnu odliku treninga izdvaja usmerenost ka tome da se savladaju specifične radnje potrebne za uspešno obavljanje određene aktivnosti, a podrazumeva „sticanje i primenu znanja i umenja koje se iskazuju kao veštine“ (prema: Mijatović, 2010: 25). Ova definicija bliska je određenju pojma *obuke* koje nalazimo kod Orlića: „Trening se može pojmiti kao bilo koja aktivnost učenja koja je usmerena na sticanje specifičnih znanja i veština neophodnih za uspešno obavljanje nekog posla ili zadatka“ (prema: Mijatović, 2010: 25). Znanjima i veštinama u definicijama treninga Biech dodaje i stavove. Ona definiše obuku ili trening kao „...proces osmišljen tako da pomaže individui u učenju novih veština, znanja, ili stavova“, a koji za rezultat ima poboljšanje učinka (*performance*, eng. = učinak, performanse, izvođenje, izvršenje) individue, kroz njenu promenu ili transformaciju (Biech, 2005: 8). Ono što se ovim promenama postiže jeste da i pojedinac, ali i organizacija „...obavljaju posao bolje, brže, lakše“, da se unapredi kvalitet u obavljanju određenih aktivnosti, kao i da se povrati novac koji je uložen u samu obuku. Međutim, njeno dalje određenje *obuke* veoma je široko i obuhvata različite aktivnosti – od savetovanja sa šefom, objašnjavanja prijatelju ili kolegi kako radi određena funkcija na kompjuteru, pohađanja kursa, pa sve do čitanja knjige: „Bez obzira da li idete na časove golfa, iznalazite način da koristite novi softver, isprobavate novi recept, ili vas vaš šef podučava, iskusili ste trening“. S tim u vezi, Biech piše: „Možemo reći da se osoba obučava od trenutka kada je rođena“ (Biech, 2005).

Osnovna sličnost koju uočavamo kod svih pomenutih autora jeste da je *obuka* prvenstveno usmerena na *sticanje veština*, i kao takva je sastavni deo stručnog obrazovanja i sticanja kompetencija, na radu i izvan sveta rada. Kao rezultat procesa obučavanja, očekuje se ono što bi Reischmann odredio kao „*kompetentno djelovanje*“ (Reischmann, 2000: 125). U definicijama *obuke*, kod Despotovića (2010) nailazimo na isticanje samo ovog aspekta obučavanja. Za razliku od ovog određenja, većina autora procesu sticanja *veština* u *obuci* dodaje i *usvajanje znanja*, a isto toliko njih pominje i *promenu stavova*. U ovom smislu *obuka*, definisana kao proces usvajanja znanja, *veština* i *stavova*, zapravo se izjednačava sa shvaćanjem obrazovanja, posebno stručnog obrazovanja. Pa ipak, neki autori (videti: Biech, 2005) idu i dalje i *obuku* izjednačavaju sa učenjem uopšte.

Dok Dessler (2007) i Arnold i saradnici (2005) govore o *obuci* kao o vrsti učenja i razvoja pojedinca – ali u okviru svog posla, odnosno svoje radne uloge i sa ciljem poboljšanja performansi, najviše kontroverzi u definicijama *obuke* izaziva određenje koje nalazimo kod Biech (2005). Pomenuli smo da iako ona govori o treningu kao potrebi usavršavanja zaposlenih, ovaj pojam kasnije proširuje na

sve vrste učenja: učenje nove veštine, usavršavanje već postojećih veština, usvajanje znanja o predmetu našeg interesovanja, i takvo informisanje koje nam omogućuje da ispratimo životne promene (što možemo iskazati i kao faze u razvoju individue). Autorka čak i samu aktivnost koju čitalac izvodi dok čita njenu knjigu smatra treningom, i to njegovom posebnom formom koju ona zove „samousmerenim treningom“ (*self-directed training*). Pojam koji Biech vidi kao ključan jeste *učenje*, shvaćeno kao promena individue. Zapažamo da je ovo određenje blisko definiciji učenja koju daje Radonjić: „Učenje je trajna ili relativno trajna (...) promena individue koja se pod određenim uslovima može manifestovati u njenom doživljavanju ili aktivnosti i koja je rezultat njenog prethodnog doživljavanja ili aktivnosti“ (Radonjić, prema: Kulić i Despotović, 2010: 91–92).

Smatramo da poistovećivanje obuke sa učenjem (u najširem smislu) znatno komplikuje definisanje ovog pojma i da je svakako neadekvatno. Opet, iako obuka u svojoj suštini ima drill (videti: Savićević, 2003) i zaista je sticanje veština njen prevashodni cilj (Despotović, 2010), ne možemo iz ovog procesa da isključimo značaj usvajanja znanja i promene u stavovima. Ovakvim razmatranjima otvorili smo problem odnosa razumevanja obuke ili treninga sa shvatanjem obrazovanja i stručnog obrazovanja odraslih, o čemu ćemo nešto više reći u narednom poglavlju.

No, još neko vreme zadržaćemo se kod problema shvatanja pojma *obuke*, kako bismo pristigli do njenog određenja, koje se nama čini, bar za potrebe ovog rada, najpodesnijim. Pođimo od pitanja: šta su nam sva navedena određenja ponudila da saznamo o karakteristikama obuka, u smislu, šta se najčešće o obukama u ovim određenjima kaže? Svakako da je reč o procesu poučavanja, odnosno učenja, i to znanja, veština, stavova, a mi bismo pridodali i kompetencija, pri čemu se, prilikom procene postignuća polaznika i kada se govori o efektima obuka, insistira na uspešnosti obavljanja naučenog od strane polaznika (bilo da se insistira na poboljšanju učinka – performansi ili efektivnosti i sličnom). Poseban naglasak navedenom nizu još pridodaje, kao karakteristike procesa poučavanja, postojanje prakse i ponavljanje obavljanja onoga što se uči, kao i da je reč o procesu koji osposobljava za delovanje koje karakteriše predvidljivost i standardizovanost. Kada unesemo malo više reda u sve ovo što smo iz različitih određenja pojma *obuke* izdvojili, pristizemo do našeg razumevanja ovog pojma. Dakle, u ovom radu ćemo pod obukom (ili obučavanjem) podrazumevati: posebno priređen (dizajniran) proces poučavanja znanjima, veštinama, stavovima i kompetencijama, koji se organizuje sa osnovnim ciljem razvoja veština i kompetencija, zbog čega u programu obuke dominira praktičan rad, vežbanje, višestruko ponavljanje obavljanja radnje, odnosno ponašanja, koje treba usvojiti, kao i druge neophodne faze, a

pri čemu se, u domenu ishoda, poseban naglasak stavlja na uspešnost obavljanja stečenih veština i/ili kompetencija. Skloni smo tome da zastupamo mišljenje da se kroz proces obučavanja mogu razvijati veštine, ali i kompetencije, ili bar neki od njihovih elemenata, za čije razvijanje je svakako nedovoljna jedna obuka, ili samo obuke, ma koliko one vremenski trajale. Svakako smo svedoci obilja obuka koje se u našoj zemlji nude, a odnose se na razvijanje komunikacijskih, preduzetničkih, ili veština i kompetencija neophodnih za funkcionisanje u multikulturalnom kontekstu (*Key competences for lifelong learning...*, 2007: 3). Navedenim primerima želimo da skrenemo pažnju da obuke i obučavanje ne sužavamo isključivo na zadovoljavanje potreba vezanih za radno-profesionalni život čoveka.

Obuka i obrazovanje odraslih – međusobne relacije

Proučavajući andragošku, ali i literaturu iz drugih naučnih oblasti, primećujemo da se obučavanje dominantno vezuje za stručno obrazovanje odraslih (kako smo i mi to učinili temom ovog rada), te nam se čini neophodnim da ukažemo na vezu između ovih pojmova. Prva prepreka na koju smo naišli jeste često pominjanje sintagme obrazovanje i obuka kao jedinstvenog termina. Objašnjenje za ovo možda je najadekvatnije formulisao Savićević. On je primetio da se sam termin obuka koristi u užem smislu kao sredstvo za sticanje veština. Isto tako, obučavanje se koristi i u širem smislu, gde se pod ovim procesom podrazumeva „...sve ono što treba učiti da bi se uspešno izvršila posebna uloga ili uloge (...) U takvim slučajevima dolazi do preklapanja procesa obrazovanja i treninga, jer je u ovim slučajevima reč o kognitivnom razvoju, usvajanju stavova i usavršavanju veština“ (Savićević, 2003: 232). Iz tog razloga, autori koriste izraz obuka kako bi napravili distinkciju između sticanja veština i sticanja znanja; ili ako se koristimo terminologijom koju navodi Reischmann (2000) – pravi se razlika između „moći“ i „znati“. Već ovde možemo da primetimo kako je rasprava o odnosu obrazovanja i obuke slična našoj prethodnoj raspravi o samom definisanju pojma obuke. Zato ćemo sada pokušati da bliže odredimo cilj i funkcije stručnog obrazovanja odraslih, sa idejom da kroz analizu njegovih osnovnih karakteristika istražimo da li je opravdano stavljati znak jednakosti između obuke i stručnog obrazovanja odraslih.

Funkcije stručnog obrazovanja možemo da sagledamo sa stanovišta društva (u širem smislu) i individue (u užem smislu). Tako, posmatrano sa stanovišta društva ili socio-ekonomskog aspekta, stručno obrazovanje ima funkciju sistemske produkcije „...kvalitetne i kompetitivne radne snage u cilju unapređenja ekonomskih performansi nacionalne ekonomije“ (Despotović, 2010: 87). Funkcija

stručnog obrazovanja u užem smislu, sa stanovišta individue, jeste u obezbeđivanju dostupnosti obrazovanja i sticanju kompetencija, pristup zaradi, ali i omogućavanje socijalne participacije i kontinuiranog usavršavanja. Ovako definisano „obrazovanje treba da pruži takva znanja, veštine i kompetencije koje će omogućiti mobilnu, fleksibilnu, visokoproduktivnu i zapošljivu radnu snagu (naglasak nije više na pronalaženju jednog zaposlenja, već na razvoju zapošljivosti – odnosno stalnoj konkurentnosti pojedinca na tržištu rada) kao političkog, ekonomskog i obrazovnog imperativa današnjice“ (Despotović, prema: Pekeč, 2011: 207). U Srbiji je srednje stručno obrazovanje regulisano zakonom i „...nudi opšte i stručno (teorijsko i praktično) obrazovanje, tako da je učenicima obezbeđen ulazak u svet rada (stručno obrazovanje), ali i mogućnost nastavka školovanja“ (Grupa autora, 2002: 17). Pružanje šireg teorijskog znanja ima za funkciju, između ostalog, ostvarivanje koncepta zapošljivosti kao krajnjeg cilja stručnog obrazovanja, koje kao rezultat treba da omogući realnu primenu stečenih znanja i veština (Despotović, 2010). Prema Despotoviću, stručno obrazovanje je „ona vrsta obrazovanja usmerena na osposobljavanje pojedinca za obavljanje određenog posla ili zanimanja“ (*Ibid.*: 88).

Neki autori razdvajaju pojmove obučavanja i obrazovanja uzimajući kao kriterijum njihov cilj, period (vreme trajanja) i sadržaj. Na osnovu prvog kriterijuma razlikujemo obrazovne ciljeve koji su „usmereni na potrebe pojedinca i društva u celini“ (Der Radivojević, 2010: 79) i ciljeve obuke koji se ogledaju u specifičnom ponašanju koje će pospešiti učinak (performanse) radnika. U odnosu na vreme trajanja, obrazovanje podrazumeva dugotrajan proces, dok obuka po pravilu traje znatno kraće. Pejatović i Mihajlović su u nedavnom istraživanju na uzorku od 25 slučajeva navele kurseve stručnog osposobljavanja (stručne obuke) od kojih je najkraći trajao 4 dana, a najduži 10 meseci (Pejatović i Mihajlović, 2011: 33). Prema kriterijumu sadržaja, Radivojević ističe da se „u fokusu obrazovanja nalaze vrlo raznovrsni fenomeni, dok su programi treninga usko specifični“ i u ovom određenju vezuju se za specifične situacije u svetu rada (2010: 79).

U kontekstu menadžmenta ljudskim resursima, Vujić obučavanje definiše kao „sticanje novih praktičnih znanja i veština potrebnih za rad, rukovođenje, upravljanje i organizaciono ponašanje prema usvojenim pravilima, propisima i standardima“. Obrazovanje je, prema ovoj autorki, „sticanje i stalno inoviranje širih znanja iz primenjenih naučnih disciplina i uspešne poslovne prakse, relevantnih za delatnost i ciljeve preduzeća radi unapređenja sadržaja i metoda rada, rukovođenja i upravljanja“ (Vujić, 2003: 57). Osnovna razlika koju ovde nije teško zapaziti jeste u širini ili obimu znanja. Dok se za obuku vezuju isključivo prak-

tična znanja i veštine, kod definicije obrazovanja naglasak je na širim naučnim znanjima.

Kako Savićević (2003) objašnjava „...termin *obučavanje* je deo sveobuhvatnog termina *obrazovanje*, ali je usmeren na sticanje profesionalnog znanja i veština... To nije sinonim za obrazovanje odraslih“ (Savićević, 2003: 231–232). Upravo ovo predstavlja srž odnosa obuke i stručnog obrazovanja odraslih, onako kako ga i mi shvatamo i kako se tumači u našem radu. Obrazovanje odraslih smatramo najširim pojmom; u okviru njega smeštamo stručno obrazovanje odraslih kao uži pojam koji podrazumeva i širi teorijski okvir, ali i sticanje usko stručnih kompetencija; i potom obuku ili obučavanje kao najuži pojam ove trijade orijentisan pretežno na razvoj veština potrebnih za obavljanje određene aktivnosti. Ovim smo dali i odgovor na ranije postavljeno pitanje o tome da li je obuka isto što i stručno obrazovanje odraslih. Dakle nije isto, već je obuka deo, i to suštinski deo, stručnog obrazovanja odraslih.

Evaluacija u stručnim obukama za odrasle

Za potrebe ovog rada, odnosno radi razmatranja pitanja kvaliteta stručnih obuka za odrasle, preciznije uloge evaluacije u saznavanju i upravljanju kvalitetom ovih obuka, prilagodićemo određenje kvaliteta obrazovanja iz jednog od naših ranijih radova (Pejatović, 2005: 122). Na taj način pod kvalitetom (stručnih) obuka za odrasle podrazumevamo zbirno stanje (što ne isključuje mogućnost razmatranja kvaliteta pojedinih izdvojenih aspekata i elemenata obuke) dosegnutih položaja na dimenzijama različitih svojstava koja se pridaju različitim aspektima i elementima obuka, postavljajući ih u različite relacije, a na osnovu vrednosnih standarda i zadovoljavanja potreba. Na ovaj način smo se opredelili da kvalitet obuka posmatramo dvojako: (1) preko svojstava („kakvoće“) i (2) na osnovu dosegnutih nivoa razvijenosti određenih svojstava. Daljeg pojašnjenja radi, poslužićemo se primerima. Kako možemo da steknemo uvid u kvalitet stručnih obuka za odrasle? Kao jedan od aspekata obuke možemo da izdvojimo, na primer, efikasnost obuke, pod kojom podrazumevamo nivo ostvarenosti postavljenog cilja (ili ciljeva) obuke. Kao relevantno svojstvo za procenu u odnosu na ovaj aspekt nameće se ostvarenost, odnosno stepen ostvarenosti. U odnosu na svojstvo, možemo da razvijemo dimenziju sa polovima u potpunosti ostvareni i u potpunosti neostvareni, sa više intervala (nivoa) unutar dimenzije. Ukoliko kao aspekt izdvojimo opravdanost organizovanja obuke, možemo, vezano za svojstvo opravdanost, da razvijemo više dimenzija vezanih za indikatore (pokazatelje) preko kojih ćemo operacionalizovati opravdanost. O elementima obuke govorimo kao o jednostav-

nijim (užim) jedinicama u odnosu na aspekte, kakva je, na primer, redovnost dolaznja polaznika, a koji mogu da budu relevantni za procenu kvaliteta obuka. Kako smo najčešće u prilici da kvalitet obuke sagledavamo preko više elemenata i aspekata, i razvijenosti njihovih svojstava, radi formiranja ukupnog zaključka (procene) moramo da obavimo „optimalno otežavanje“, odnosno odredimo nivo značaja koji ćemo pridavati kojem od elemenata, aspekata i svojstava u ukupno formiranoj slici o kvalitetu obuke.

Evaluacija prema mnogim autorima ima ključnu ulogu u obezbeđivanju kvaliteta stručnih obuka i obrazovanja odraslih. Istomišljenici smo sa Savićevićem koji ističe da je evaluacija „način utvrđivanja kvaliteta“ (prema: Pejatović i Mihajlović, 2011). Svakako, ne možemo u potpunosti da sagledamo značaj evaluacije u kontekstu kvaliteta stručnih obuka za odrasle bez prethodnog uvida u njeno mesto u celokupnom procesu obuke. Opis i broj faza u planiranju i realizaciji obuke razlikuju se od autora do autora. Odlučili smo se, ovom prilikom, za analizu dva modela obuke.

Prvi potiče iz oblasti psihologije rada. Ciklus obuke (eng. *training cycle*) predstavili su nam Arnold i saradnici u svojoj obimnoj studiji (Arnold *et al.*, 2005: 358–374), a ovaj ciklus sastoji se iz tri glavne faze: ispitivanje potreba za obukom (*training needs analysis*), dizajn obuke (*training design*), i evaluacije obuke (*training evaluation*).

U prvoj fazi potrebno je detaljno ispitati obrazovne potrebe, jer „...obučavanje koje je pogrešno usmereno, ili nije u skladu sa određenim potrebama pojedinca ili organizacije može biti gore nego da uopšte nema obučavanja“ (Arnold *et al.*, 2005: 358). Potrebe za obukom ispituju se na tri nivoa: organizacijskoj analizi potreba za obukom (organizacijski nivo), analizi zadataka (nivo posla), analizi zaposlenih (individualni nivo). Na organizacijskom nivou važno je imati jasnu viziju, strategiju i postavljene ciljeve organizacije, te prema njima odrediti koje su to obrazovne potrebe za organizaciju u celini. Na nivou analize zadataka određuje se koja su to znanja, veštine i stavovi potrebni za uspešno izvršenje posla. Analiza posla podrazumeva „razbijanje“ opštijih dužnosti na pojedinačne zadatke. Analizom znanja i veština kod zaposlenih (individualni nivo analize potreba) ispitujemo u kom stepenu pojedinac ili grupa poseduju potrebne kompetencije za izvršenje posla. Upoređivanjem potrebnih i postojećih veština zaposlenih dolazimo do utvrđivanja obrazovne potrebe (deficita).

Druga faza u ciklusu obuke je dizajn treninga, odnosno planiranje i programiranje nastave. Kako smo u prvoj fazi ciklusa ispitivanjem potreba odredili šta je ono što zaposleni treba da nauče, u drugoj fazi treba da utvrdimo način na koji će se obuka realizovati. U ovoj fazi određujemo sadržaj i metode rada: na koji na-

čin će se prezentovati gradivo, koji mediji učenja će se koristiti, detalje vezane za instrukcije, mesto i vreme odvijanja treninga. Pri tom, važno je da se rukovodimo sledećim: „Ciljevi obuke predstavljaju jasan opis onoga što je polaznik u stanju da uradi na kraju procesa obučavanja“ (Arnold *et al.*, 2005: 365).

Evaluacija čini treću, poslednju fazu ciklusa obučavanja. U ovoj fazi cilj je da se ispita da li je trening postigao željene efekte, odnosno da li je kod polaznika došlo do očekivane promene u kompetencijama. Najpopularniji model evaluacije u stručnom obrazovanju i osposobljavanju razvio je Kirkpatrik (prema: Arnold *et al.*, 2005: 370). Zaista, i mi smo opis ovog modela evaluacije našli kod više autora (videti: Arnold *et al.*, 2005; Dessler, 2007; Despotović, 2010). Kirkpatrikov model procene obuhvata četiri osnovne kategorije koje je moguće izmeriti:

- *Reakcija*. Podrazumeva ispitivanje onog što ispitanici misle i/ili osećaju u vezi sa obukom. Da li im se svideo program? Da li smatraju da je vredan utrošenog vremena? Koliko im je bilo teško/lako?
- *Učenje*. Testiranje učesnika u cilju procene obima uvećanja znanja, veština i stavova pre i posle učenja. Treba imati na umu da nije dovoljno samo pitati učesnike da li osećaju kako znaju više.
- *Ponašanje*. Meri se obim primene naučenog na poslu. Da li se ponašanje učesnika na radnom mestu promenilo posle programa obuke? Da li polaznici izvršavaju zadatke prema utvrđenom standardu?
- *Rezultati*. Procena krajnjeg dometa efekata obuke na posao ili okruženje. Kakvi su krajnji rezultati? (Arnold *et al.*, 2005: 371; Dessler, 2007: 171–172; Despotović, 2010: 240–241).

Na osnovu ovog modela autor razvija i četiri vrste evaluacije: evaluaciju reakcija, evaluaciju učenja, evaluaciju ponašanja i evaluaciju rezultata (Despotović, 2010: 241).

Većina kritika modela procene koji daje Kirkpatrik odnose se na primedbu da su ovi nivoi zapravo u hijerarhijskom odnosu, te da jedan uslovljava drugi – odnosno da nivo zadovoljstva obukom korelira sa količinom naučenog, zatim da od nivoa usvojenih znanja i veština zavisi kvalitet primene u radnoj sredini i drugo (Arnold *et al.*, 2005: 373). Međutim, ispitivanjem rezultata (meta-analiza) dobijenih ovim vrstama evaluacije, istraživači su našli da zapravo postoji veoma niska povezanost među njima. Ovi nalazi ukazuju na mogućnost da participant ne voli obuku, ali je ipak naučio deo gradiva, ili da je odlično savladao veštine, ali ih ne primenjuje na poslu usled nedostatka podsticaja u radnom okruženju.

U praksi je veoma teško sakupiti rezultate iz svih navedenih oblasti procene, posebno na nivou krajnjeg dometa efekata obuke. Iako se misli da će organi-

zacije meriti učinak na poslu nakon obuke za koju su izdvojili veliku sumu novca, prema jednom drugom istraživanju utvrđeno je da svega 10% kompanija sprovodi ovu vrstu evaluacije (*Ibid.*: 374). Mogući razlog tome leži u nedostatku veština osoba zaduženih za to (top menadžer ili zaposleni u sektoru ljudskih resursa) da se izvrši evaluacija, ili u tome što osobe u kompaniji koje su naručile trening ne žele da se eventualni neuspeh obuke vezuje za njihovo ime, posebno imajući u vidu količinu uloženog novca.

U celokupnom prezentovanom modelu, koji polazi od ciklusa obuke, evaluacija predstavlja jednu od faza, i to poslednju, pre bismo rekli u osmišljavanju obuke, a ne prilikom njene realizacije. Naime, faza u kojoj se posebno tretira problematika vezana za evaluaciju, pri kojoj se koristi Kirkpatrikov model, u stvari se vrši u više vremenskih intervala: reakcije se „mere“ prilikom završetka obuke, učenje se procenjuje na osnovu razlike između incijalnog i završnog merenja, pri čemu se procenjuju promene u znanjima, veštinama i stavovima, promene u ponašanju se registruju određeno vreme nakon završetka obuke i to u realnoj radnoj situaciji, a rezultati, kao krajnji domet efekata, takođe se utvrđuju u radnom okruženju, nakon dužeg vremenskog perioda od završetka obuke.

Razmatrajući Kirkpatrikov model u kontekstu našeg razumevanja kvaliteta obuka, možemo reći da su u okviru njega izdvojena četiri aspekta obuke (reakcija, učenja, ponašanje i rezultati), pri čemu je reakcija zastupljena sa više indikatora; kao svojstvo aspekta učenja naznačen je „obim uvećanja“, i to tri elementa – znanja, veština i stavova; ponašanje obuhvata promene vidljive u samom procesu rada; a kao svojstvo za razvoj dimenzije za sagledavanje rezultata, izdvojen je krajnji domet efekata. Prilikom sagledavanja predstavljenog celokupnog modela koji polazi od ciklusa obuke, valja imati u vidu da već i prva faza ciklusa otpočinje svojevrsnom evaluacijom – ispitivanjem i procenom potreba za obukom.

Jedan donekle drugačiji model evaluacije u procesu obučavanja koji ćemo ovom prilikom takođe proanalizirati potiče iz SAD, i kreirala ga je Američka humana asocijacija (The American Humane Association – AHA) (prema: Parry & Berdie, 2004: 6–7). Model sadrži deset nivoa evaluacije. Prvi nivo je nivo kursa, odnosno obuke, i on obuhvata evaluaciju samog procesa obuke, pri čemu se vrši procena sadržaja, strukture, metoda, nastavnog materijala, „isporuke“ kursa i same evaluacije, odnosno adekvatnosti sredstava koja će se koristiti prilikom procene ostvarenosti ishoda. Drugi nivo odnosi se na zadovoljstvo polaznika, i to trenerom, kvalitetom prezentovanog materijala, korišćenim metodama i sredinom u kojoj je obuka realizovana. Treći nivo evaluacije obuhvata mišljenje polaznika, na primer o korisnosti obuke. Na četvrtom nivou primenjuju se evaluativni postupci koji se odnose na procenu stečenog znanja, koje obuhvata naučene defi-

nicije, činjenice i slično, dok se na petom nivou vrše procene razumevanja naučnih koncepcija, međuodnosa, načina na koji se rešavaju određeni problemi. Šesti nivo posvećen je evaluaciji demonstriranih veština, i to u relativno kontrolisanom okruženju, na samoj obuci. Poslednja tri nivoa obuhvataju procene ishoda koji se odnose na organizaciju, na klijente i na zajednicu.

„AHA” model evaluacije sadrži dosta sličnosti sa Kirkpatrikovim modelom, izuzev što je njime obuhvaćeno nešto više aspekata, elemenata i svojstava obuke. Od aspekata su zastupljeni: proces obuke, zadovoljstvo polaznika, mišljenje polaznika, stečeno znanje, razumevanje, ovladanost veštinama i efekti u odnosu na organizaciju, klijente i zajednicu. Svaki od navedenih aspekata zastupljen je s većim brojem elemenata, indikatora i svojstava. Dok se prvih sedam nivoa realizuje tokom trajanja obuke, dotle se sa poslednja tri izlazi iz njenog vremenskog okvira.

Ono što možemo da primetimo nadalje analizirajući dva predstavljena modela evaluacije obuka, koji su svakako usmereni na formiranje sistema za upravljanje kvalitetom obuka, jeste da ti sistemi obuhvataju više nivoa evaluacija koje se odnose na ne mali broj aspekata, elemenata i njihovih svojstava. Takođe, rekli bismo da evaluacija obuka započinje pre početka obuke (ispitivanje potreba za obukama i veštinama, ispitivanje incijalnih znanja i veština, procena opravdanosti organizovanja obuke), odvija se tokom nje (fazne procene postignuća polaznika, njihovog zadovoljstva, mišljenja i slično) i sprovodi još dugo nakon nje (ispitivanje efekata u realnom radnom ili životnom kontekstu). U oba prikazana modela evidentno je insistiranje na praćenju i procenjivanju efekata obuka. Najvećim delom to se može protumačiti samom prirodom obuka, odnosno jednom od njenih osnovnih karakteristika, a to je da je usmerena na razvoj veština i kompetencija, te je očekivana promena u ponašanju u sličnim ili različitim situacijama koje podrazumevaju njegovo praktikovanje. Deluje logičnim da naglasak na efektima jača kada je reč o stručnim obukama odraslih, i to pogotovu zaposlenih ili onih koji na određeni posao stupaju.

Svakako da bi se u literaturi posvećenoj evaluaciji obuka mogli da nađu još neki modeli evaluacije. Mi za prikaz rezultata daljih takvih traganja ovom prilikom nemamo mogućnosti zbog obima samog rada. No ono što se kao zaključak nameće već na osnovu dva predstavljena modela je da postoje mogućnosti za brojne kombinacije izbora aspekata, elemenata i svojstava za evaluaciju obuka, tako da taj izbor treba prilagoditi konkretnom slučaju. Pitanje koje nadalje opstaje jeste koliko se rezultati sprovedenih procena koriste kao osnova za unapređivanje kvaliteta prilikom organizovanja i realizacije novih obuka.

Rezultati jednog našeg istraživanja sprovedenog u Srbiji svakako ne pružaju zadovoljavajući odgovor na postavljeno pitanje. Naime, „rezultati završnih

procena postignuća polaznika“ koriste kao „razlog (okidač) za praktikovanje aktivnosti usmerenih ka unapređivanju kvaliteta narednih realizacija već postojećih kurseva samo u ekstremnim situacijama“ (Pejatović i Mihajlović, 2011: 39), odnosno kada svi polaznici uspešno završavaju kurs ili kada to niko ne učini, kao i kada se javi jaz između formativnog i sumativnog procenjivanja postignuća polaznika kursa. Kada se i preduzmu neke aktivnosti na poboljšanju kvaliteta ovih obuka, to najčešće podrazumeva nabavku nove opreme. „Kada se dobijeni nalazi stave u kontekst prethodnih da se isti kursevi realizuju i po 120 puta, teško možemo da se ne priklonimo zaključku da se na unapređivanju njihovog kvaliteta veoma malo radi“.

Sa andragoškog stanovišta, izostanak razvijenog sistema evaluacije u procesu obrazovanja i obuke odraslih može biti veoma štetan. Zapravo bez uvida u potrebe za organizovanjem obuke, u proces realizacije, u napredovanje polaznika i naročito efekte obuke ne znamo šta obukom činimo, odnosno šta je to što mi radimo, a mnogo jasnije ne biva ni šta ćemo nadalje raditi.

Korišćena literatura

- Arnold, J., J.Silvester, F. Patterson, I. Robertson, C. Cooper & B. Burnes (2005). *Work psychology: Understanding human behaviour in the workplace*. London: Pearson Education Limited.
- Der Radivojević, A. (2010). Stvaranje klime za prenos znanja i veština u radnoj organizaciji, *Andragoške studije*, (1), 77–90.
- Despotović, M. (2010). *Razvoj kurikuluma u stručnom obrazovanju: pristup usmeren na kompetencije*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Dessler, G. (2007). *Osnovi menadžmenta ljudskih resursa*. Beograd: Data status.
- Elaine, B. (2005). *Training for dummies*. Indiana: Wiley Publishing, Inc.
- Giret, J.F. (2011). Does Vocational Training Help Transition to Work? The „New French Vocational Bachelor Degree“, *European Journal of Education*, 46(2), 244–256.
- Grupa autora (2002). *Reforma srednjeg stručnog obrazovanja: od razgovora ka realizaciji*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Key competences for lifelong learning - European reference framework* (2007). Luxembourg: European Commission.
- Knowles, M. (1990). *The adult learner: A neglected species*. Houston (TX): Gulf Publishing Company.
- Knoll, J. (1998). *Metode kurseva i seminara: modernim metodama do kvaliteta obrazovanja*. Beograd: Đuro Salaj.
- Kulić, R. i M. Despotović (2010). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- Mijatović, A. (2010). *Osnovne karakteristike kompanijske obuke*, diplomski rad. Odeljenje za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, Beograd.

- Grupa autora (1966). *Osnovi andragogije*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Pejatović, A. (2005). *Obrazovanje i kvalitet života*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
- Pejatović, A. i D. Mihajlović (2011). Završne procene postignuća polaznika na kursovima stručnog osposobljavanja, *Inovacije u nastavi*, (3), 30–41.
- Pekeč, K. (2011). Prikaz knjige Miomira Despotovića „Razvoj kurikuluma u stručnom obrazovanju: pristup usmeren na kompetencije”, *Andragoške studije*, (1), 207–212.
- Pekeč, K. i B. Radujko (2011). Teorijski pluralizam i/ili monizam u naukama o vaspitanju: kojim putem treba poći?, *Inovacije u nastavi*, (3), 65–73.
- Parry, C. & J. Berdie (2004). *Training evaluation framework report*. California Social Work Educational Center.
- Reischmann, J. (2000). Kako podučavati kompetenciju?; u *Perspektive i tendencije obrazovanja odraslih u Europi (izbor tekstova)* (125–133). Zagreb: Hrvatska zajednica pučkih otvorenih sveučilišta.
- Roeders, P. (2003). *Interaktivna nastava: dinamika efikasnog učenja i nastave*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Savićević, D. (2009). *Andragoške osnove visokoškolskog obrazovanja*. Beograd: Društvo za obrazovanje odraslih.
- Savićević, D. (2003). *Komparativna andragogija*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Savićević, D. (2007). *Osobnosti učenja odraslih*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Senge, P. (2003). *Peta disciplina: umeće i praksa organizacije koja uči*. Novi Sad: Adizes MC.

EVALUATION IN VOCATIONAL ADULT TRAINING SYSTEM QUALITY

Aleksandra Pejatović & Kristina Pekeč
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Abstract

This work deals with the analyses of different understandings of the notion of *training*, its definition and reflection on training quality in broader context of education quality. Furthermore, the analyses of the two separated models of evaluation of vocational adult training was conducted. As a starting point of the analyses training cycle and Kirkpatrick's model of evaluation were taken into account, while the content of the other model is represented by ten levels of evaluation. The common feature of both models is the fact that they include evaluation of large number of aspects, elements and properties of trainings. Additionally, they especially put focus on monitoring and assessment of training effects. Both models can serve for the purpose of the establishing of system of training quality and management. Findings of the research conducted on the sample of vocational trainings in our country leads to conclusion that the results of evaluation of different aspects and elements of delivered trainings are rarely used as the basis for quality improvement of subsequent ones.

Key words: training, evaluation of adult trainings, quality of adult trainings.

KONCEPT I DIMENZIJE KVALITETA OBRAZOVANJA ODRASLIH U EVROPSKIM OKVIRIMA

Katarina Popović
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Rad se bavi pitanjima kvaliteta obrazovanja i učenja odraslih u Evropskoj uniji, determinantama koje su uslovile prioritetan karakter ove teme u programskim dokumentima i aktivnostima Evropske komisije i među zemljama članicama. Rad dalje analizira dostignuća na ovom planu, pre svega u oblasti stručnog obrazovanja i u visokom obrazovanju – razvijene sisteme kvaliteta, programe i zajedničke mere u okviru EU. U učenju odraslih analiziraju se postojeći pristupi praćenju i obezbeđenju kvaliteta, dimenzije i komponente kvaliteta, pitanja kriterijuma i indikatora. Poseban osvrt učinjen je na tri ključna problema za oblast kvaliteta obrazovanja – andragoški kadar, institucije i participaciju odraslih.

Ključne reči: kvalitet obrazovanja odraslih, kvalitet učenja odraslih, Evropska unija

Savremene tendencije razvoja u EU kao determinanta bavljenja kvalitetom

Shvatanja o kvalitetu obrazovanja i učenja odraslih u zemljama Evropske unije definisana su nizom faktora – zajedničkom i nacionalnom politikom obrazovanja, realnim potrebama koje definišu svet obrazovanja s jedne i sveta rada s druge strane, kao i naučno-istraživačkim konceptima na kojima se u kontinuitetu radi u profesionalnim telima na nacionalnom i na EU nivou. Dinamičan razvoj ove oblasti u poslednjih nekoliko godina ipak je najviše pod uticajem ekonomskih promena i promena u globalnim ciljevima EU koje su uslovljene globalizacijom i ekonomskom krizom. U trenutku kada je definisan cilj da Evropa postane najkompetentnija i najdinamičnija ekonomija sveta utemeljena na znanju, sposobna za održivi ekonomski rast, uz stvaranje novih kvalitetnih radnih mesta i uz veću socijalnu koheziju (EC, 2010) obrazovanje i učenje odraslih su dobili na značaju. U kontekstu značajnih globalnih promena, evropski fokus je pomeren sa stvaranja što jedinstvenijeg evropskog obrazovnog prostora sa visokom unutrašnjom mobilnošću i obrazovanjem kao opštim dobrom – na profesionalnu, visokoorganizovanu, standardizovanu oblast čija društvena, ekonomska i socijalna relevantnost nameću pitanje kvaliteta kao prioritetno.

Među faktorima koji dominantno oblikuju ove zahteve izdvaja se set zahteva pretežno ekonomske prirode (povećanje efikasnosti sistema obrazovanja i obuke, kompetitivnosti, zapošljivosti) s jedne strane i zahteva koji su produkt napora na uspostavljanju inkluzivnog društva visoke kohezije, zasnovanog na demokratskim vrednostima i institucijama. Novi zahtevi, formulisani u strategiji „Europe 2020“ kao razvoj „pametne i zelene“ ekonomije (EC, 2010), enormno povećavaju očekivanja od sistema obrazovanja i učenja odraslih (dovoljno je imati u vidu već i prvu ciljnu grupu na koju se upućuje – 80 miliona slabo obrazovanih i nedovoljno kvalifikovanih radnika u EU), navodeći ga da, usled drastičnog smanjenja finansijske podrške, izvuče maksimum upravo povećavajući kvalitet.

Za zemlje Evropske unije pomak je urađen u neuobičajeno brzom roku – sa paradigme kvaliteta u kojoj su treneri i nastavnici za odrasle bili odgovorni za kvalitet rezultata i ishoda učenja u mikrosituacijama obrazovanja prešlo se na paradigmu u kojoj je kvalitet prioritetna oblast niza zainteresovanih strana, i to od nacionalnog do globalnog nivoa, i jedan od prioriteta obrazovne politike. Među faktorima koji su ubrzali ovu promenu paradigme i pitanje kvaliteta stavili u fokus politike i prakse obrazovanja odraslih u EU ističu se (EC, DG EAC, 2010b: 1–2):

- Potreba za obrazovanjem koje će omogućiti socijalnu inkluziju za marginalne grupe i omogućiti brz i „pametan“ ekonomski razvoj uz očuvanje ljudskih prava i drugih vrednosti demokratskog društva. U tom smislu, od obrazovanja odraslih se očekuje da privuče i zadrži odrasle u procesu obrazovanja u meri koja će im omogućiti učešće u Evropi koja se izuzetno brzo menja – socijalno, kulturno i ekološki, uz naglašavanje njihovih prava i odgovornosti i podizanje njihove stručne osposobljenosti;
- Poreska ograničenja i smanjenje budžeta za obrazovanje odraslih u velikom broju zemalja doveli su u fokus pitanje isplativosti investiranja u obrazovanje, što je naglasilo potrebu za što efikasnijom i efektivnijom upotrebom skromnih sredstava i povećanom odgovornošću za kvalitet;
- Iako s jedne strane postoji bavljenje kvalitetom obrazovanja odraslih kao jednim od prioriteta pitanja donosiocima odluka u ovoj oblasti, postoji i snažna tendencija deregulacije, decentralizacije i delegiranja odgovornosti na institucije – pružaoce obrazovnih usluga. Da bi se uspostavila ravnoteža između njihove narastajuće autonomije i potrebe za standardizacijom, efikasnošću i efektivnošću, zajednički se uspostavljaju sistemi kvaliteta i okviri za osiguranje kvaliteta, koji važe za obrazovnu politiku, sistem i pružaoce usluga;

- Na nivou pružaoca usluga izrazito je jaka tendencija profesionalizacije upravljanja institucijama, uključujući mere kontrole i osiguranja kvaliteta, merenja rezultata i ishoda itd.;
- Povećan zahtev za mobilnošću polaznika među institucijama, sistemima, zemljama i regionima dovela je do pojačanja napora u definisanju zajedničkih okvira kvaliteta, uz snažnu potrebu za međusobnim poverenjem među svim zainteresovanim stranama.

Kvalitet kao jedan od ključnih problema u politici obrazovanja odraslih u EU

Od faze prepoznavanja značaja kvaliteta u EU već je mnogo učinjeno na njegovoj operacionalizaciji.

Ovaj proces je obeležen načinom odlučivanja karakterističnim za sve slične procese među zemljama članicama, jer obrazovanje spada potpuno u domen nacionalnih politika i ne postoji ni najmanji stepen obaveznosti prema politici i programima zajedničkih evropskih tela. Zbog toga se zajedničke odluke donose i sprovode u delo metodom otvorene koordinacije, dogovaranja, *mekim pritiscima*, konsenzusima, zajednički koordiniranim akcijama i merama. Na taj način je formulisan i niz platformi, dokumenata, programa i konkretnih instrumenata za osiguranje kvaliteta. Kako je i samo pitanje kvaliteta uvek pitanje konsenzusa uključenih strana, jasno je da je izuzetno teško među 27 zemalja postići konsenzus po pitanjima shvatanja kvaliteta, njegovih relevantnih aspekata, kriterijuma i indikatora, načina merenja i praćenja referentnih tačaka itd. Kada se na to doda činjenica da je obrazovanje i učenje odraslih po svojoj prirodi diversifikovano, raznovrsno, mnogoliko, multifunkcionalno i promenljivo, jasno da je da svako postignuće u definisanju zajedničkog pristupa kvalitetu predstavlja uspeh. I pored svih tih teškoća, činjenica da takvih postignuća ima već mnogo, govori u prilog tezi o kvalitetu kao jednom od ključnih pitanja savremenog obrazovanja i učenja odraslih u Evropi.

Među oblastima koje su do sada najviše uređene u smislu kvaliteta spadaju stručno obrazovanje, visoko obrazovanje, u izvesnoj meri savetovanje i vođenje. Još od kraja devedesetih intenzivno se radilo na zajedničkom pristupu kvalitetu, što je rezultiralo nizom akcija, dokumenata, projekata i instrumenata. Najvažniji su:

- Projekat ESNAL je 2000. godine obavio istraživanje u nizu evropskih zemalja: „Quality Assurance and Development in European Continuing Education“ i objavio Izveštaj o kvalitetu obrazovanja zasnovanom

na 16 indikatora koji su pokrili četiri velike oblasti: nivo pohađanja, obrazovni uspeh, monitoring školskog obrazovanja i obrazovni resursi i strukture. Istraživanje je prikazalo tendencije bavljenja kvalitetom u Evropi i iznedrilo snažno zalaganje za uvođenje profesionalnih standarda u ovu oblast (Küchler, 2000) ;

- Ministri obrazovanja usvojili su 2005. godine u Bergenu ESGs – „Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“ kao jednu od prvih mera ka uspostavljanju zajedničkog seta ključnih vrednosti, očekivanja i dobre prakse u oblasti osiguranja kvaliteta od strane visokoškolskih institucija i agencija. Ovim dokumentom se definišu standardi, smernice i referentne tačke za: interno i eksterno osiguranje kvaliteta za visokoškolske institucije, ali i za agencije koje rade u ovoj oblasti (DG EAC, 2009: 6–9);
- The European Quality Assurance Register – EQAR je otvoreni, web registar koji ima cilj da pruži pouzdane informacije o agencijama za osiguranje kvaliteta širom Evrope, dostupan od 2008. po odluci ministara obrazovanja, kao mera kompatibilna sa donošenjem ESG (EQAR, 2011);
- ENQUA „The European Network for Quality Assurance in Higher Education“ je evropska mreža za osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju, osnovana 2000, transformisana 2004. u organizaciju „The European Association for Quality Assurance in Higher Education“. Ova ideja je potekla od pilot projekta o evaluaciji kvaliteta u visokom obrazovanju (1994–1995), da bi posle usvajanja Bolonjske deklaracije postala jedna od ključnih snaga u oblasti politike osiguranja kvaliteta, sa posebnim težištem na negovanju evropske dimenzije i podršci evropskoj saradnji u ovoj oblasti. Osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju je usmereno, za razliku od VET-a, na interne i eksterne provere, kao i na tela i agencije koje se time bave. ENQUA razvija i standarde, procedure i smernice, ali uz to osigurava i razmenu primera dobre prakse u okviru akreditacije relevantnih tela u ovoj oblasti i objavljuje raznovrsne publikacije (ENQUA, 2011b);
- Deset evropskih zemalja je 2003. godine osnovalo ECA – „European Consortium for Accreditation in Higher Education“, koju čini 15 organizacija za akreditaciju, sa ciljem omogućavanja međusobnog automatskog priznavanja akreditovanih kvalifikacija, veće mobilnosti, prekogranične saradnje i zajedničkih mera i programa (ECA, 2011);

- Evropski parlament i Savet usvojili su 2009. godine EQARF – „The European Quality Assurance Reference Framework for VET”, koji ima cilj da prati i unapređuje sistem stručnog obrazovanja i obuke u zemljama članicama EU, stvarajući pretpostavke za sistematski pristup modernizaciji sistema obrazovanja, a naročito za podizanje efikasnosti sistema obuke. Ovaj okvir je namenjen pre svega kreiranju politike i donosiocima odluka. Poštujući princip subsidijariteta, aktivnosti na osiguranju kvaliteta u VET-u teže razvoju instrumentarija, indikatora i kriterijuma. Tako EQARF predstavlja niz metodoloških preporuka za praćenje poboljšanja kvaliteta sistema stručnog obrazovanja. One su zasnovane na: ciklusu od 4 faze (planiranje, implementacija, procena i provera) za pružaoce usluga, kriterijumima kvaliteta i deskriptivnim indikatorima za svaku fazu, zajedničkim indikatorima za procenu ciljeva, metoda, procedura i rezultata treninga, pri čemu su neki indikatori zasnovani na statističkim podacima, a neki su kvalitativne prirode. EQARF naglašava i važnost sistematske samoprocene, kao i mehanizme interne i eksterne evaluacije (EP and EC, 2009);
- Razvoj sistema prenosa bodova u stručnom obrazovanju i obuci počeo je 2002, a nacionalne vlade i Evropski Parlament usvojili su ga 2009. godine kao ECVET – „European Credit Transfer in Vocational Education and Training”. Njegov cilj je da se omogući prepoznavanje, vrednovanje i akumuliranje ishoda učenja u sticanju veština vezanih za rad, kao i onih koje su stečene tokom boravka u stranoj zemlji, a značajne su za sticanje kvalifikacija. Krajnji cilj ECVET sistema je stvaranje visoke kompatibilnosti različitih sistema stručnog obrazovanja i obuke, pre svega definisanjem jedinica ishoda učenja i definisanjem procedura njihove procene, transfera, akumuliranja i prepoznavanja (DG EAC, Education and Training, 2009);
- Evropski okvir kvalifikacija je najpoznatija mera za ujednačavanje i uporedivost ishoda učenja. EQF – The European Qualifications Framework, može se shvatiti kao instrument za prevođenje nacionalnih kvalifikacija u zajedničke evropske kvalifikacije, definisane u okviru od osam nivoa, koji opisuju šta neko zna, razume i ume da uradi. Ovaj sistem naglašava ishode učenja i podržava vrednovanje neformalnog i informalnog učenja. Očekuje se da se na ovaj način obezbedi i sličan kvalitet obrazovanja i ishoda učenja za svaki pojedinačni nivo i u svakoj zemlji koja razvije svoj sistem kvalifikacija u odnosu na Evropski okvir kvalifikacija.

Sve ove mere i sistemi teže zajedničkom shvatanju kvaliteta u inače veoma raznolikoj sferi ponude obrazovanja odraslih u državama članicama EU – težnja čiji je cilj definisan spolja i motivisan razlozima socijalno-ekonomske prirode: prilagođavanje izuzetno brzim promenama u svetu ekonomije, komunikacija, kulture. Direktno ili indirektno, cilj je da se putem efikasnog sistema obrazovanja i obuke poveća učešće odraslih u procesima učenja i obuke, uz povećanu transparentnost i mobilnost koja će pojedincima omogućiti život i rad u celokupnom evropskom prostoru. Naglasak nije na borbi za kvalitet *per se*, već je definisan kontekstom dostizanja ovog cilja, pri čemu se najveći naponi ulažu u komparaciju i ujednačavanje šarolikih sistema obrazovanja, struktura upravljanja, pružaoca usluga, sadržaja, organizacionih formi, trajanja, ishoda itd. Ipak, ne ostaje se na deklarativnom nivou, već se čine pokušaji operacionalizacije koncepta merenja i praćenja kvaliteta, pre svega preko ishoda učenja. Očito je da osiguranje kvaliteta ima intrinzičku ulogu – da garantuje napredovanje i značajne ishode učenja, kao i ekstrinzičku – da podrži razmenu među sistemima obrazovanja i obuke i njihovu primenu u drugim kontekstima (Ulicna, 2009, prema: EC, DG EAC, 2010b: 2)

Ključne dimenzije i komponente kvaliteta u obrazovanju odraslih u EU

Sem oblasti visokog obrazovanja i stručnog obrazovanja i obuke, uloženi su veliki naponi na unapređenju kvaliteta učenja i obrazovanja odraslih i u ostalim oblastima, naročito od 2006. godine. Naročitu pažnju dobija pitanje kvaliteta učenja odraslih, pri čemu se obično podrazumeva opšte obrazovanje neformalnog karaktera. Evropska komisija je ustanovila i radnu grupu „Učenje odraslih” koja se sastoji od predstavnika zemalja članica, nekoliko drugih zemalja i evropskih organizacija i tela. Ova grupa se u velikoj meri bavi i pitanjima kvaliteta obrazovanja i učenja odraslih, ističući da se ono bitno razlikuje od kvaliteta u VET-u i u visokom obrazovanju, po svojoj raznorodnosti, horizontalnim strukturama i veoma širokim spektrom obrazovne ponude i formi i tipova učenja. Smatrajući da je gotovo nemoguće razviti integrisan pristup kvalitetu *unutar* učenja odraslih, između VET-a i visokog obrazovanja, ova grupa ističe da su samoevaluacija i sumativna procena ključni da bi se osigurala maksimalna korist od procesa učenja odraslih. Uz to je naglašeno da je samoevaluacija kao deo sistema osiguranja kvaliteta ključna za profesionalnu samopercepciju (EC, DG EAC, 2010a: 4);

Autori najčešće ističu da je kvalitet kompleksan, multidimenzionalan i fleksibilan koncept i da se može definisati na mnogo načina. Nordijski autori naročito su se bavili kvalitetom opšteg (liberalnog) obrazovanja odraslih: „Kvalitet je slo-

žen i multidimenzionalan koncept. On se može primeniti objektivno, vezano za ciljeve i u odnosu na standarde, rezultate, potrebe i očekivanja. Istovremeno on ima subjektivni aspekt vezan za iskustvo polaznika i procese u kojima učestvuju, za lični razvoj i kvalitet života. Primena i definisanje kvaliteta zavisi od aktuelnog konteksta. Osiguranje kvaliteta se sprovodi kako na radnom mestu, tako i u formalnim i neformalnim institucijama obrazovanja“ (Faurschau, 2008: 4). Nordijsko shvatanje i model često se mogu prepoznati i u evropskim konceptima i modelima.

Na globalnom nivou UNESCO je u GRALE izveštaju definisao četiri osnovne dimenzije kvaliteta (UIL, 2009: 79–94), koje se javljaju i u nekim evropskim dokumentima i projektima:

- Jednakost, koja se odnosi na dostupnost obrazovanja i na participaciju u obrazovanju i obuci, i to na svim nivoima;
- Efikasnost, koja govori o odnosu ulaganja i dobiti, tj. o investiranju resursa za postizanje određenih ciljeva u datim okolnostima;
- Efektivnost, koja govori o odnosu uloženi sredstava, napora i vremena u proces učenja u odnosu na postignute rezultate i ishode tog učenja;
- Relevantnost kao najvažnija dimenzija, što se odnosi na to da obrazovna ponuda mora predstavljati najbolji put i podršku ličnim i socijalnim promenama, kao i podizanju motivacije za učenje.

Ove dimenzije su relevantne i u evropskim okvirima, ali se tu otišlo dalje u njihovoj operacionalizaciji. Nordijska mreža za učenje odraslih (NVL) je uspostavila Nordijsku kros-sektoralnu radnu grupu za osiguranje kvaliteta, koja je detaljno razradila komponente kvaliteta u kontekstu nordijskih zemalja. U Evropskoj uniji kontekst kvaliteta odredila su strateška dokumenta kao što su Komunikacija Komisije „Nikad nije kasno za učenje“ (Komisija Evropske zajednice, 2006) i Akcioni plan „Svako vreme je dobro za učenje“ (Komisija Evropske zajednice, 2007), kao i skoriji Strateški okvir za evropsku saradnju u obrazovanju i obuci „ET 2020“ (EC, 2010). Sem toga, niz programa i projekata koje je finansirala Evropska unija bavio se brojnim aspektima kvaliteta.

Uobičajen pristup kvalitetu obrazovanja i učenja odraslih polazi od tri komponente – kvalitet institucija, programa i nastavnika/trenera. Druga mogućnost pristupa i grupisanja kriterijuma i indikatora je: nivo sistema, nivo organizatora/institucija, nivo kadra. U evropskom kontekstu se obično govori o sledeće tri oblasti ili tri praktične komponente kvaliteta:

- Kvalitet struktura – fokus je na aspektima organizacije i resursa (dokumenta kao što su zakoni, propisi, planovi koji predstavljaju osnovu za organizaciju obrazovanja, formalni aspekti, organizacija sistema obrazovanja na različitim nivoima itd.);
- Kvalitet procesa – fokus na internim aktivnostima, kao što su učenje i poučavanje (sadržaji, metodički pristupi, materijali za učenje, okruženje, razvoj kompetencija, odnos nastavnik – polaznik itd.);
- Kvalitet rezultata – fokus je na ishodima obrazovnih aktivnosti (u formalnom obrazovanju ishod učenja se vezuje za ciljeve definisane kurikulumom ili predmetom, a u neformalnom za plan kursa, seminara i sl., kao i za individualne ciljeve učenja). (EC, DG EAC, 2010b: 3).

Model osiguranja kvaliteta koji je sačinio NVL zasnovan je na modelu za stručno obrazovanje i obuku EQARF i na pet stupnjeva definisanih u njemu (Faur-schau, 2008: 79 – 81):

- Planiranje i ciljevi: Centralni problem je evaluacija postizanja ciljeva paralelno sa evaluacijom rezultata, sa kvantitativnog i kvalitativnog aspekta, kao i sam proces definisanja ciljeva, tj. procedure kojima vlade donose jasne i merljive ciljeve sa određivanjem procedura za merenje njihovih postignuća;
- Implementacija: Ova faza se odnosi na implementaciju planiranih aktivnosti sa ciljem osiguranja efektivnosti u postizanju definisanih ciljeva i zadataka. Nastavnici i instruktori se obično smatraju ključnim faktorom kvaliteta, tako da i njih treba obučavati za osiguranje kvaliteta. Administrativni kvaliteti se obično smatraju sekundarnim, ali s obzirom na njihov doprinos kvalitetu obrazovanja, ne bi trebalo zanemariti procedure upisa, planiranja, ispita, certificiranja. Tu su i svakodnevne aktivnosti nastavnika – evaluacija, ocenjivanje i procenjivanje;
- Evaluacija i vrednovanje: Ova faza se odnosi na procenu ulaza, izlaza, procesa i rezultata. Ona u većini institucija i organizacija podrazumeva razvijanje niza instrumenata za procenu raznih aktivnosti i aspekata. Važno je razvijati i kulturu procenjivanja u organizaciji;
- Provera: Ovo je veliki izazov za upravljanje kvalitetom i nužno je obavljati ga na svim nivoima. U pitanju je kritičko promišljanje pristupa kvalitetu i njegovih aspekata.

Očigledno je da nivo razvijenosti zemalja određuje ne samo pristup pitanjima kvaliteta, već i dubinu do koje se ide u definisanju pojedinih dimenzija. Ipak, postoji nekoliko područja, tj. dimenzija kvaliteta obrazovanja i učenja odraslih

oko čije važnosti postoji nepodeljeno mišljenje i koje se uzimaju u obzir i u nacionalnim i evropskim politikama kvaliteta:

1. Kadar koji radi u obrazovanju odraslih, njegovo inicijalno obrazovanje i usavršavanje. Istraživanja i niz praktičnih studija i projekata pokazali su da su nastavnici / treneri ključna determinanta kvaliteta obrazovanja i učenja odraslih. Obično se definišu poželjne karakteristike i/ili kompetencije nastavnika. Iako je oblast obrazovanja i usavršavanja kadra izrazito raznolika, ovom pitanju se posvećuje velika pažnja i traga se za zajedničkim pristupima konceptu i merenju kvaliteta. Nekoliko evropskih zemalja je razvilo sisteme kvaliteta i uvelo sertifikaciju za nastavnike/trenere, a postoji i niz mera i projekata gde po nekoliko država ovu oblast zajednički definiše. I na nivou EU, u pripremi skoro svih i strateških dokumenata i operativnih planova, postoje radne grupe ili neka slična tela koja na osnovu istraživanja, iskustava zemalja članica i primera dobre prakse daju preporuke za osiguranje kvaliteta u oblasti kadrova koji rade sa odraslima. Ovoj diskusiji naročito je doprinela ALPINE studija (Research voor Beleid, 2008), koju je Evropska komisija sprovedla kao jednu od prioritarnih akcija definisanih u Akcionom planu kao unapređivanje kvaliteta ponude obrazovanja odraslih. Ova studija je identifikovala sledeće oblasti kao važne za podizanje kvaliteta andragošskog kadra: razvoj profila kompetencija i strukture kvalifikacija, inicijalno obrazovanje i obuka, eksterna i interna evaluacija ovog sektora. Identifikovani set kompetencija se ne bazira na specifičnim ulogama ili poslovima, već na šest ključnih aktivnosti: poučavanje, upravljanje, savetovanje i vođenje, planiranje i programiranje, mediji, administrativna podrška. Sem toga, kroz evaluaciju sprovedenu u nizu institucija za obrazovanje odraslih pokazalo se da su praktični zahtevi za povećanje kvaliteta obrazovne ponude sledeći:
 - dobar sadržaj, planovi i materijali, kao i koherentan program;
 - način finansiranja koji institucijama omogućava da rade na efikasan, transparentan, održiv i ne preskup način;
 - dobar sistem za izbor kadra i njegovu obuku.
2. Akreditacija pružaoca obrazovnih usluga zavisi od razvijenosti sistema obrazovanja odraslih i od zainteresovanosti države da reguliše ovu oblast. U velikom broju zemalja institucije i organizacije koje pružaju obrazovne usluge odraslima (kao primarnu ili pomoćnu delatnost) obavezne su da se na neki način bave osiguranjem kvaliteta – uzimajući neki postojeći okvir ili sistem kvaliteta, uvodeći samoevaluaciju i

eksternu evaluaciju u svoje redovne procedure ili dobijajući akreditaciju od prosvetnih vlasti. Obično se ističe da je akreditacija skupa, ima mnogo birokratskih procedura, teško je naći profesionalna, a neutralna tela, neophodna je razvijena kultura negovanja kvaliteta itd.

U Evropi postoji nekoliko primera nacionalnih certifikata koji garantuju kvalitet, a razvijeni su upravo za oblast obrazovanja odraslih ili se mogu uspešno na nju primeniti (mada još postoji niz institucija koje koriste opšte sisteme obezbeđenja kvaliteta kao što su ISO sistemi standarda): Švajcarski certifikat kvaliteta „eduQua“ (EDUQUA, 2011), za institucije i organizacije koje organizuju obrazovanje u Švajcarskoj (odnosi se najviše na metodologiju i didaktiku); LQW (LQW, 2011) – nemački i austrijski sistem kvaliteta obrazovanja odraslih usmeren na polaznika; EQMF (EFQM, 2011) iz Brisela – Evropska fondacija za upravljanje kvalitetom, sa devet kriterijuma kvaliteta (liderstvo, strategija, kadar, partnerstvo i resursi, procesi, produkti i usluge, rezultati korisnika, rezultati zaposlenih, društveni uspesi, ključni rezultati);

3. Na nivou sistema obrazovanja jedan od osnovnih indikatora kvaliteta je participacija, odnosno učešće odraslih u raznim oblicima obrazovanja i učenja. Za procenu na osnovu ovog indikatora neophodna je valjana i pouzdana statistička osnova, naročito zbog toga što se participacija kao indikator razdvaja na aspekte pola, životnog doba, manjinske, kulturne i socijalne pripadnosti itd. Sem toga, mnogo je lakše meriti participaciju u formalnom, nego u neformalnom obrazovanju, iako ono sve više dobija na značaju u dokumentima i programima Evropske unije. I pored svih metodoloških teškoća koje ovaj pristup nosi, zemlje EU su se složile da je obrazovna participacija 15% odraslih građana cilj kome treba težiti (DG EAC, Education and Training, 2011b).

Jasno je da je participacija veoma važan indikator, ali se može smatrati da ona indirektno predstavlja set indikatora, jer podrazumeva niz faktora koji svojim kvalitetom doprinose njenom podizanju. Zato ona i jeste dobrim delom ukupna mera kvaliteta obrazovanja odraslih u jednoj zemlji.

Sem pomenutih determinanti, elemenata i faktora, često se ističe potreba samoevaluacije, ali još više nužnost eksterne evaluacije, kao i neophodnost snažnog socijalnog partnerstva. Od velike važnosti je i struktura tela za obezbeđenje kvaliteta, a zemlje EU uz to insistiraju na definisanju zajedničkih referentnih tačaka i njihovom postizanju kao meri kvaliteta.

Sem zajedničkih pristupa i modela, pojedine zemlje članice razvijaju i svoje nacionalne modele za praćenje i osiguranje kvaliteta, koji se obično zasnivaju na ovim osnovnim postavkama, ali se neretko i kombinuju – prema nivoima i područjima obrazovanja, kao i prema dimenzijama i komponentama kvaliteta, čime se dobijaju složeni multifaktorski modeli.

Korišćena literatura

- CEC. (2009). Report from the Commission to the Council, the European Parliament, the European economic and social committee and the Committee of the regions. *Report on progress in quality assurance in higher education*. Brussels.
- CEC. (2006). Implementing the Community Lisbon Programme. *Proposal for a recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*. Brussels.
- DG EAC. (2009). *Standards and guidelines for quality assurance in the european higher education area*. Helsinki: ENQUA.
- DG EAC, Education and Training. (2009). *ECVET, European credit system for vocational education and training*. Brussels.
- DG EAC, Education and Training. (2011a). *It's always a good time to learn: Final conference on the adult learning action plan, 7–9 March 2011 - Budapest, Hungary. Background document with key questions*. Budapest: DG EAC.
- DG EAC, Education and Training. (2011b). *European education benchmarks*. Retrieved from: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2118_en.htm.
- ECA. (2011). *European consortium for accreditation in higher education*. Retrieved from: <http://www.eaconsortium.net>.
- EC, DG EAC. (2008). *European commission. Explaining the European qualifications framework for lifelong learning*. Brussels.
- EC, DG EAC (2010a). *Improving quality in the adult learning sector*. Brussels, 30th june – 1st july 2010. Summary report to participants, final version. Brussels.
- EC, DG EAC. (2010 b). *Workshop on quality, Brussels, 30th june – 1st july 2010. Background report*. Brussels.
- EDUQUA (2011), *Sweizerisches Qualitätszertifikat für Weiterbildungs-institutionen*. Retrieved from: http://www.eduqua.ch/002alc_00_en.htm.
- EQFM. (2011). *European Foundation for Quality Management*. Retrieved from: <http://www.efqm.org/en>.
- EQUAR. (2011). *European Quality Assurance Register*. Retrieved from: http://www.eqar.eu/uploads/media/EQAR_Infodoc.pdf.
- ENQUA. (2010). *ENQUA: 10 years (2000 – 2010). A decade of European co-operation in quality assurance in higher education*. Helsinki: ENQUA
- ENQUA. (2011). *The European Association for Quality Assurance in Higher Education*. Retrieved from: www.enqa.eu/.

- EP and EC. (2009). *Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of a European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training* of 18 June 2009. Brüssel: Official Journal of the European Union.
- European Commission. (2009). Council Conclusions of 12 May 2009 on a *Strategic framework for European cooperation in education and training*. ET 2020. Brussels: Official Journal of the European Union.
- European Commission. (2010). Communication from the Commission. *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels.
- European Commission. (2011). *European Qualifications Framework*. Retrieved from: http://ec.europa.eu/eqf/home_en.htm.
- Faurschau, K. (Ed.). (2008). *Systematic quality assurance in adult learning. Nordic tiles in a mosaic*. Nordic Network Quality in Adult Learning. Nationellt Centrum för flexibelt Lärande.NVL. Retrieved from: http://www.nordvux.net/download/3115/rapport_kvalitet_eng_upd.pdf.
- Komisija Evropske Zajednice. (2007). Komunikacija Komisije. Obrazovanje odraslih: Nikada nije kasno za učenje, *Andragoške studije*, (2).
- Komisija Evropske Zajednice. (2008). Komunikacija Komisije. Akcioni plan za učenje odraslih: Uvek je dobro vreme za učenje. *Andragoške studije*, (1).
- Küchler, von F. (2000). *ESNAL: Quality assurance and development in european continuing education*. Bonn: DIE. Retrieved from: http://www.die-frankfurt.de/espid/dokumente/doc-2000/kuechler-von00_01.doc.
- LQW. (2011). *Lernerorientierte Qualität in der Weiterbildung*. Retrieved from: <http://www.artset-lqw.de/cms/>.
- Research voor Beleid. (2008). *ALPINE – Adult learning professions in Europe*. Retrieved from: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/adultprofreport_en.pdf.
- UIL (2009). *Global Report on Adult Learning and Education*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Retrieved from: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/GRALE/grale_en.pdf.
- Ulicna, D. (2009). *Quality assurance: A means to respond to the expectations of education and training users*. Belgium: GHK Consulting. Retrieved from: www.decowe.com/en.

CONCEPT AND DIMENSIONS OF ADULT LEARNING QUALITY - EUROPEAN FRAMEWORK

Katarina Popović
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Abstract

The paper approaches the problem of quality of adult education and learning in European Union, and the factors that made this issue so important in the policy papers, programmes and activities of European Commission. Furthermore, the paper describes the achievements in quality assurance in vocational education and in the field of higher education - the quality frameworks, common programmes and measures of the Member states. For the field of adult learning following aspects are analyzed: contemporary approaches to quality assurance and monitoring, its dimensions and components, criteria and indicators. Special attention is given to the three main areas of adult education quality: adult education staff and professionals, providers and participation in adult education.

Key words: adult education quality, adult learning quality, European Union

OSNOVNI PRISTUPI KVALITETU RADA NASTAVNIKA I NJIHOVE ODLIKE

Milan Stančić
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Kvalitet rada nastavnika postao je naročito popularna tema, kako različitih naučnih istraživanja i polemika, tako i u domenu obrazovne politike. Međutim, stiče se utisak da se pod pojmom kvalitet u oblasti obrazovanja podrazumevaju različite stvari, kao i da često izostaje eksplicitno objašnjenje koja značenja se nalaze iza njega. Razmatranja o osnovnim odlikama različitih shvaćanja kvaliteta, ukazala su na to da se kvalitet može označiti kao društveno konstruisan koncept zasićen određenim značenjima i vrednostima uslovljenim kontekstom u kojem se on upotrebljava. U skladu sa tim nalazom, u radu su dalje prikazana i analizirana značenja koja se nalaze u osnovi danas dominantnih pristupa kvalitetu rada nastavnika: pristup baziran na postignuću učenika i pristup baziran na modelu/standardima dobrog nastavnika. Zaključak je da ovim pristupima nedostaje orijentacija na razumevanje rada nastavnika u svojoj kompleksnosti, te i orijentacija na razvijanje procedura kvaliteta koje uvažavaju kontekstualnu uslovljenost nastavničke delatnosti. Pored toga, pri uspostavljanju kriterijuma i procedure koja se tiču kvaliteta rada nastavnika potrebno je uzeti u obzir iskustva, ideje i potrebe svih relevantnih aktera (a naročito samih nastavnika), i obezbediti uslove da te procedure budu od pomoći praktičarima da steknu bolji uvid u svoj rad kako bi ga unapredili.

Ključne reči: kvalitet rada nastavnika, profesija nastavnika, standardizacija, value-added modeli, evaluacija.

U poslednje vreme termin kvalitet u domenu obrazovanja zauzeo je opšte mesto u toj meri da se njegovo značenje i smisao u datom kontekstu retko dovode u pitanje. Pojedini autori upozoravaju na to da se pod ovim terminom mogu podrazumevati različite stvari budući da se često koristi zdravorazumski: „kvalitet je jedan od termina koji svi razumemo sve dok nas neko ne upita da ga objasnimo“ (Sallis, 1993: 11). Uprkos tome što se često niti jasno zna, niti jasno eksplicira, šta kvalitet jeste, ovaj termin se gotovo bez izuzetka koristi u smislu prideva koji označava neku pozitivnu vrednost, odnosno kao sinonim za „dobro“, „izuzetno“ ili „izvrsno“, na primer, kada kažemo da je neko „kvalitetan nastavnik“ koji ume da održi „kvalitetan čas“. Dakle, kako to slikovito objašnjava Stronak, mi ne znamo šta je kvalitet ali znamo da je to nešto poželjno (Stronach, 2000). Ovakva upotreba termina kvalitet, iako karakteristična za svakodnevni neformalni govor, nije izuzetak ni u akademskom pisanju i političkim dokumentima koji se odnose na

obrazovanje, gde kvalitet često predstavlja svojevrsan „prazan prostor“, kampa-nju koja nikad nije istinski definisana ali koja će, na neki način, spasiti društvo od propadanja (Stronach, 2000). Tako u brojnim dokumentima obrazovne politike, ali i u naučnoistraživačkim publikacijama, možemo pronaći da je potrebno raditi na poboljšanju kvaliteta rada nastavnika jer je kvalitet rada nastavnika jedan od najbitnijih faktora koji utiču na uspeh učenika i razvoj celokupnog obrazovnog sistema (Darling-Hammond, 2000; European Commission, 2007; Hattie, 2003; OECD, 2010; Torres, 1996). Istina je da bi se malo ko suprotstavio ovakvom stavu, ali problem predstavlja to što često izostaje jasno ekspliciranje šta zapravo znači sam pojam „kvalitet rada nastavnika“, pa i kvalitet uopšte. Stoga *Asocijacija za obrazovanje nastavnika u Evropi* (ATEE, 2006) ističe da je neophodna veća jasnoća oko kompleksnih koncepata koji se koriste pri definisanju kvaliteta rada nastavnika, kako bi se umanjio rizik da ih svako interpretira prema sopstvenom nahođenju, ili pak da samo jedno shvatanje postane dominantno bez diskusije o njegovim ključnim pretpostavkama i implikacijama. Zbog toga ćemo u ovom radu predstaviti kako se u postojećoj literaturi shvata kvalitet i analizirati implikacije koje ova shvatanja imaju u kontekstu razmatranja kvaliteta rada nastavnika¹.

Analiza osnovnih shvatanja o kvalitetu

Raznovrsnost određenja kvaliteta koja je prisutna u literaturi često se prikazuje kroz dva ključna koncepta: kvalitet kao *apsolutni koncept* i kvalitet kao *relativni koncept*. Međutim, ovi koncepti se, pa tako i njihova podela, mogu shvatiti dvojjako.

S jedne strane, o kvalitetu se može govoriti kao o apsolutnoj vrednosti, nečemu što označava inherentnu karakteristiku nečega (deo je njegove prirode), karakteristiku koja je konačna i nepromenljiva – ne zavisi od bilo kakvih spoljašnjih uslova; dok bi kvalitet kao relativna vrednost značio da ne postoji opštevažeće shvatanje, odnosno konsenzus oko toga koja su suštinska svojstva nečega (i pitanje je da li ih je uopšte moguće spoznati), već da priroda nečega zavisi od spoljašnjih uslova – nešto dobija značenje i značaj tek posmatrano u kontekstu. Dakle, ključno pitanje za razumevanje koncepta kvaliteta u ovom smislu predstavlja da li kvalitet podrazumeva ili isključuje višestruke perspektive. U ovom smislu, apsolutni koncept kvaliteta gotovo da gubi svaki smisao kada je reč o pojavama kojima se bave društvene nauke, budući da različite akademske tradicije i naučne teorije na različite načine, ponekad čak i potpuno suprotne, tumače prirodu pojava

¹ Imajući na umu obim ovog rada, prikazi i analize biće usmereni na osnovne i najzastupljenije pristupe kvalitetu rada nastavnika, a ne na pojedinačne metode i procedure procenjivanja i obezbeđivanja kvaliteta.

kojima se bave. Tako se, primera radi, u biheviorističkoj tradiciji promišljanja o vaspitanju i obrazovanju naglašava uloga nastavnika kao upravljača procesom učenja (eksperta koji kontroliše stimulse i reakcije), dok se u humanističkoj i kritičkoj tradiciji više značaja pridaje ulogama nastavnika kao organizatora, nekoga ko treba da stvori uslove za učenje i razvoj učenika, da im pruži podršku u bavljenju problemima koje oni sami smatraju značajnim (Havelka, 2000; UNESCO, 2004). Situacija postaje još komplikovanija ukoliko uzmemo u obzir da različite interesne strane u oblasti obrazovanja (prosvetne vlasti, prosvetni radnici, učenici i njihovi roditelji, pa i opšta javnost) mogu imati različita shvatanja o tome šta predstavlja kvalitet rada nastavnika. Iako bi svaka tradicija i svaka interesna strana možda nastojala da svoje shvatanje prikaže apsolutnim i opštevažećim (u smislu „jedna mera za sve“) i da postupa u skladu sa takvim shvatanjem, kvalitet u oblasti obrazovanja se ipak suštinski pre može shvatiti kao relativna kategorija, nešto čime se označavaju *atributi koji su spolja pripisani stvarima i pojavama* kojima se bavimo, a u skladu sa našim shvatanjem prirode tih stvari i pojava, nego kao nešto što označava inherentne i nepromenljive, jednoznačne odlike nečega i čija se validnost i značenje ne dovode u pitanje.

U drugom smislu, kvalitet kao apsolutni koncept može se shvatiti kao nešto što je stvar perfekcije i vrhunske klase, *nedostižni ideal* ka kojem svi teže ali koji gotovo nikad nije u potpunosti ostvaren; dok shvatanje kvaliteta kao relativnog koncepta polazi od ideje da je kvalitet nečega moguće odrediti u smislu utvrđivanja da li i u kojoj meri je to nešto u saglasnosti sa definisanim standardima (*merljivi kvalitet*). Dakle, apsolutni koncept u ovom smislu odnosi se na pitanje da li nešto poseduje određeni kvalitet u potpunosti (u smislu: „*jeste ili nije*“ idealno, iako je u principu potvrđan odgovor nemoguće dobiti), dok se kod relativnog koncepta traži za odgovorom na pitanje u kojoj meri nešto poseduje kvalitet (što znači da može biti „*manje ili više*“ idealno). Apsolutni koncept kvaliteta u ovom smislu ilustruju brojna istraživanja koja su se bavila otkrivanjem karakteristika i građenjem modela idealnog nastavnika (o čemu će više biti reči kasnije u radu). Uprkos bogatim nalazima koje su pružile ovakve studije, praktične implikacije postojanja modela dobrog nastavnika su često predmet polemika: da li je moguće uz pomoć takvog modela odrediti da li je neki nastavnik „dobar“, i kako; te imajući na umu da se radi o nedostižnom idealu – da li i koliko smemo da dopustimo da jedan nastavnik odstupa od ideala, a da pri tom i dalje nosi epitet „dobar nastavnik“. Odgovor na ova pitanja donekle nastoji da pruži relativni koncept kvaliteta. Selis je detaljno obrazlagao ovo viđenje kvaliteta, a prema kojem je kvalitet „ono što razlikuje stvari koje su odlične i prosečne“, i u nastavku – „šta više, kvalitet razlikuje uspeh od neuspeha“ (Sallis, 1993: 12). I zaista, pojam kvaliteta se u obrazova-

nju često koristi upravo u smislu naglašavanja „stepena izvrsnosti u vidu procene vrednosti ili procene položaja u odnosu na primenjenu skalu od dobrog ka lošem“ (Mijanović, prema: Đukić, 2002: 510). Međutim, ovakva određenja nose niz nesigurnosti time što otvaraju niz pitanja kao što su: šta je prosečno/uspešno/dobro, a šta odlično/neuspešno/loše, i kako se određuje („meri“) razlika između njih? Dakle, u ovakvim određenjima se pokušava objasniti jedan pojam (pojam kvaliteta) uz pomoć razlike između druga dva pojma koja nužno zahtevaju da prethodno budu definisana kako bi se uopšte mogla utvrditi razlika između njih. Pored toga, ovakva određenja, vođena tehnicističkim pristupom, impliciraju postojanje određene skale („početka“ i „kraja“ kvaliteta), po pravilu kvantifikovane, u okviru koje nečemu pridajemo atribut kvaliteta (u različitom stepenu). Stoga je za ovaj pristup važno razviti metričke obrasce i instrumente na osnovu kojih bi se moglo utvrditi gde se nešto nalazi na „skali kvaliteta“, te da li zadovoljava definisane kriterijume. Ovakav pristup zapravo svodi kvalitet na stanje kvantitativne razlike upotrebom tehnika i metode koja se odnose na normativna poređenja merljivih rezultata i prethodno definisanih normi kvaliteta, što nas, prema mišljenju Stronaka, dovodi do pitanja da li su ovakvi učestali pokušaji kvantifikovanja kvaliteta osuđeni na samokontradiktornost, ekvivalentno „vrućem sladoledu“? (Stronach, 2000). Ovakav pristup postao je dominantan u današnje vreme kada se govori o kvalitetu obrazovanja, a budući da su njegovi koreni usađeni još u doba modernizma, čijim je vrednostima i uverenjima i prožet (težnja ka uspostavljanju univerzalnih mera i kategorija i objektivnim proučavanjima), uspostavljanje drugačijih pogleda na kvalitet ne predstavlja nimalo lak zadatak. Međutim, nije na odmet zapitati se: može li ovakav koncept i praksa kvaliteta obuhvatiti kontekst i vrednosti, subjektivnost i višestruke perspektive, kompleksnost, dinamičnost i nesigurnost, a što sve jesu ključne odlike procesa obrazovanja koje se ne mogu poreći niti ignorisati? Ključne pretpostavke i implikacije koje ima ovakav pristup razmatraćemo i dalje u radu baveći se konkretnije pristupima kvalitetu rada nastavnika.

* * *

Ipak, uprkos tome što kvalitet dobija na značaju u svom normativnom smislu, izvorno značenje reči kvalitet nam ukazuje na to da se pojam kvalitet pre može shvatiti kao deskriptivan, budući da sama reč kvalitet potiče od latinske reči *qualitas*, što znači osobina, svojstvo, vrednost, vrlina; ili pak od reči *qualis* čime se označava vrsta nečega. Tako gledano, pridev kvalitetno bi značio svojstveno, svojevrсно, a ne dobro ili izvrsno kako mi to u svakodnevnom govoru često percipiramo. Dakle, etimološki gledano, kvalitet nema konotaciju pozitivnog svojstva kakvu mu mi danas pridajemo, niti vrste koja je nužno bolja od neke

druge s kojom se poredi, već služi označavanju stvari shodno njihovim svojstvima po kojima se te stvari jasno mogu razlikovati od ostalih. Tako, učenik ili nastavnik, škola ili sistem obrazovanja jedne zemlje, mogu imati neodređen broj kvaliteta, odnosno karakteristika, pri čemu se pojam kvalitet može koristiti kao sinonim jednog pojedinačnog atributa nečega ili može u sebi nositi definisanu suštinu nekog entiteta (*Škole i kvalitet*, 1998). Ipak, treba imati na umu da se kvalitet ne može smatrati jednoznačnim konceptom, budući da je viđenje suštinskih svojstava nečega uslovljeno kontekstom i shvatanjima, vrednostima i interesima onih koji ga definišu, posmatraju, istražuju, zahtevaju, koriste... Dakle, kvalitet označava neku vrednost², na šta ukazuje i to da se sam termin gotovo uvek javlja u kontekstu vrednovanja neke vrste, počev od subjektivnih i intuitivnih procena pa do sistematskih evaluativnih istraživanja. Budući da svaka vrsta vrednovanja nečega pretpostavlja manje ili više svestan odabir kriterijuma za vrednovanje, kvalitet u tom smislu predstavlja vrednost koja se pripisuje onome što je predmet vrednovanja, a u skladu sa određenim kriterijumima. Tako, kada kažemo da neki nastavnik postiže da održi kvalitet nastave, to podrazumeva vrednosni sud da taj nastavnik radi na određeni način, odnosno da njegov rad ima određena svojstva koja se prepoznaju kao vrednost u određenom kontekstu.

Dakle, kvalitet možemo označiti kao „društveno kontruisan koncept sa veoma određenim značenjima“ (Dahlberg, Moss & Pence, 2007: 86), subjektivan po prirodi, u čijoj osnovi se nalaze određene vrednosti, uverenja i ciljevi. Terminom kvalitet koristimo se kako bi označili da nešto ima određenu vrednost (makar u izvesnom stepenu) u datom kontekstu, da vodi ka ostvarenju nekog cilja koji se smatra važnim, pri čemu treba uvek imati na umu da te vrednosti i ti ciljevi mogu biti različito shvaćeni, što kvalitet čini relativnim i dinamičnim konceptom uslovljenim kontekstom u kome se upotrebljava. Ovo ne znači da se kvalitet treba shvatiti kao stvar proizvoljnosti, već nas upućuje na to da se pitamo kako su značenja koja se kvalitetu pripisuju konstruisana u određenom kontekstu i u određene svrhe. Imajući u vidu sva prethodna razmatranja i stavove, u ovom radu pod pojmom kvalitet podrazumevaćemo *svojstva na osnovu kojih nešto može biti jasno prepoznato i razlikovano kao određena vrednost u datom kontekstu*. Odnosno – u domenu kvaliteta rada nastavnika – svojstva na osnovu kojih rad nastavnika može biti jasno prepoznat kao „dobar“ (pri čemu je određenje „dobrog“ uslovljeno shvatanjem profesije nastavnika i rada nastavnika, njegovih uloga i dužnosti,

² Tako kada govorimo o kvalitetu u obrazovanju, iako nema opšteprihvaćenih određenja, često se podrazumeva neka vrednost koju obrazovanje ima, odnosno dobrobit koju obrazovanje treba da osigura (Burbules, 2004; Đukić, prema: Đermanov i Kostović, 2006). Ima autora koji tvrde da je shvatanje kvaliteta obrazovanja svojstveno samom pojmu obrazovanje jer kada kažemo da je neko obrazovan to već podrazumeva vrednosni sud da je taj neko napredovao na osnovu toga – da je „učinjen boljim“ (Burbules, 2004), da je postigao neko „dobro“ (Stronach, 2000).

ali i šire – shvatanjem suštine i ciljeva obrazovanja, nastave i učenja, škole, itd. u datom kontekstu).

Pristup kvalitetu rada nastavnika baziran na postignuću učenika

Poslednjih pedesetak godina, naročito u SAD, naročito su aktuelni takozvani *value-added* modeli procenjivanja doprinosa nastavnika postignuću učenika, a koji pretpostavljaju da nastavnici doprinose napretku učenika u toku određenog perioda između pre-testa i post-testa³, kao i da je taj doprinos moguće dovoljno precizno utvrditi uz pomoć kompleksnih statističkih jednačina. Kod ovakvih studija u podatke se, pored skorova na standardizovanim testovima, uključuju i individualne karakteristike i karakteristike porodične „pozadine“ učenika, kao i faktori na nivou škole, a za koje se veruje da mogu uticati na postignuća učenika – npr. veličina škole i odeljenja, finansijska ulaganja države u školu po učeniku i sl. (Munoz & Chang 2007; Nye, Konstantopoulos & Hedges, 2004). Što se tiče podataka koji se odnose na nastavnike, većina ovih istraživanja oslanja se na skup kvantifikovanih karakteristika nastavnika kao što su godine iskustva, plata i nivo obrazovanja, skor na testu verbalnih sposobnosti i sl.

Studije koje su se bavile meta-analičkom sintezom nalaza brojnih istraživanja rađenih po ovom modelu, pokazale su da se veliki deo varijanse u postignućima učenika može objasniti faktorima koji se tiču individualnih karakteristika učenika i/ili njihove porodične „pozadine“ (između 60 i 70%), što se često tumači kao da nastavnici i škola malo utiču na postignuća učenika (Goldhaber & Anthony, 2003; Hattie, 2003; Nye, Konstantopoulos & Hedges 2004). Iako se u analizi rezultata nekih studija govori o značajnom pozitivnom uticaju pojedinih karakteristika nastavnika na postignuću učenika (objašnjavaju između 7,5 i 30% varijanse u učeničkim skorovima na testu, što je znatno više nego bilo koji drugi faktor na nivou škole), kao što su, na primer, godine radnog iskustva i stepen obrazovanja., novije studije su pokazale da ove „merljive karakteristike nastavnika“ objašnjavaju samo 3% razlika u postignuću učenika koje se pripisuju uticaju nastavnika uopšte (Goldhaber & Anthony, 2003; Greenwald, Hedges & Laine, 1996; Hattie, 2003; Rivkin, Hanushek & Kain, 1998). Ostalih 97% ukupnog uticaja nastavnika na postignuću učenika, odnosno 21% uticaja koji potiču iz škole, ostaju u senci usled toga što se ne mogu lako identifikovati i izolovati od ostalih faktora koji utiču na

³ Iako ovakav pristup nesumnjivo zahteva longitudinalnu studiju, par studija je iskoristilo podatke poprečnog preseka poređenjem postignuća učenika iz iste škole ali koji su iz različitih odeljenja na istim ili različitim razredima. Za izmerene varijacije u postignuću između odeljenja se pri tom pretpostavlja da su uslovljene varijacijama u efektivnosti nastavnika koji u njima rade (Nye, Konstantopoulos & Hedges, 2004).

postignuće učenika. Jasno je da, uprkos brojnim i kompleksnim istraživanjima, ono što čini škole i nastavnike efektivnim prkosi lakom merenju, te i ostaje van dometa čak i najkompleksnijih kvantitativnih istraživanja.

Ova saznanja otvaraju vrata za puno kritika koje se upućuju na račun ovakvih studija u pogledu faktora koji potencijalno unose nesigurnost u ovakav tip istraživanja: način na koji se učenici „smeštaju“ u škole, odeljenja, pa tako i kod određenih nastavnika; neidentifikovani i neposmatrani uticaji koji potiču od individualnih, porodičnih, školskih faktora; nemogućnost da se definitivno izoluje i utvrdi šta od svega navedenog, na koji način i u kojoj meri ostvaruje uticaj na postignuće učenika. Ono što je za nas važno jeste da ovakve studije ne uspeavaju da konceptualizuju i da na objektivan i precizan način, kojim se inače rukovode, mere kvalitet nastavnika u smislu onoga što nastavnici znaju i umeju da rade (kompetencija koje poseduju), kao i onoga što oni zapravo rade u učionici (Ingvarson & Rowe, 2007). Stoga se može reći da se u oviru ovih studija ne identifikuju i ne ispituju sve karakteristike nastavnika koje mogu biti povezane s postignućem učenika, već samo pojedine karakteristike koje istraživači vide kao prigodne (one koje je moguće iole precizno meriti), te one ne mogu ni da pruže nalaze o tome koje su to specifične karakteristike nastavnika koje doprinose postignuću učenika, a koje je možda teško ili gotovo nemoguće konačno utvrditi i meriti. U pogledu kompleksnosti i dinamičnosti obrazovanja uopšte, pa tako i profesionalnih dužnosti nastavnika, razumno pitanje predstavlja i da li je uzeta u obzir mogućnost da različiti nastavnici na različite načine utiču na postignuće svojih učenika? Dok se u pogledu kontekstualne uslovljenosti obrazovanja možemo pitati da li način uticaja nastavnika na uspeh učenika zavisi od brojnih sredinskih činioca: tipa škole, kurikuluma, školske klime, karakteristika lokalne i šire društvene zajednice, itd.

Shvatanje kvaliteta rada nastavnika koje se može prepoznati u ovakvom pristupu zastupa i rukovodi se univerzalnom vrednošću da je dobar (mada se u kontekstu ovog pristupa češće koristi termin efektivan/efikasan) nastavnik onaj koji doprinosi uspehu svojih učenika, pri čemu se taj uspeh definiše i operacionalizuje porastom kvantitativnog skora učenika na nekom od standardizovanih testova. Dakle, može se zaključiti da se u ovom pristupu kvalitet rada nastavnika vidi kao nešto objektivno merljivo, nešto što se može kvantitativno izraziti. Ovaj model procenjivanja kvaliteta rada nastavnika često se označava kao ekonomsko-industrijski, iz razloga što je usmeren isključivo na ishode i njegova osnovna svrha vidi u donošenju odluka o plaćanju nastavnika prema učinku koji ostvaruju u radu sa učenicima (*performance-related pay*), iako generalno postoji konsenzus između onih koji se bave ovim studijama da one služe pre svega identifikovanju nastavnika kojima je potrebna dodatna obuka. Međutim, ovakav nji-

hov stav se može dovesti u pitanje budući da ovakve studije ne pružaju nikakve informacije nastavnicima o tome koje aspekte svog rada treba da unaprede (Darling-Hammond, 1992, prema Ingvarson & Rowe, 2007: 8). Ovo se može dovesti u vezu sa podacima koje value-added studije koriste: u njima se postignuće učenika ograničava uglavnom na nacionalne standardizovane testove čitanja i računanja, a problem se vidi u tome što se zanemaruju ostali aspekti razvoja i učenja (odnosno razvoj i učenje učenika se ne sagledavaju u celini), ali i u tome što se testovi koriste za namenu koja im nije prevashodno namenjena – oni služe poređenju učenika, a ne nastavnika, te i ne mogu biti osetljivi pri identifikovanju napora koje nastavnici ulažu u svom radu, njihovih specifičnih odlika i odlika konteksta u kojem rade (Ingvarson & Rowe, 2007).

Ovakav model procenjivanja rada nastavnika može se tumačiti u kontekstu onoga što Armstrong naziva diskursom akademskog postignuća, u kom se osnovna svrha obrazovanja vidi u „pomaganju, ohrabrivanju i pridonošenju učenikovoju sposobnosti da postigne visoke ocene i rezultate u standardizovanim testovima u školskim predmetima“ (Armstrong, 2008: 18). Ovakav sistem može imati brojne posledice, jer ukoliko se prema ovakvom shvatanju kvaliteta obrazovanja kurikulum svede samo na ono što je moguće meriti pomoću standardizovanih testova, doći će do toga da nastavnike plaćamo prema rezultatima rada; da procenu uspeha i napretka učenika svodemo na rezultate testova i ocene na ispitima; dok bi se na institucionalnom i društvenom nivou, govori Stronach, obrazovanje svelo na ligaške tabele skorova, nadmetanje na globalnom ekonomskom tržištu, na „politički fudbal“ (Stronach, 2000). Brojni autori upozoravaju da je nedopustivo da skor na testu ili prosek ocena predstavlja čitavu svrhu obrazovanja jer svaka stroga specifikacija mera vodi do toga da se učenici, nastavnici, pa i institucije preterano koncentrišu na svoja postignuća i da prilagode svoje aktivnosti onome što indikatori mere. Korisnost takvog sistema nestaje onda kad „mera postane cilj“, odnosno kad oni počnu da uče kako da, često na nedopustive načine, postižu visoke rezultate (Burbules, 2004; Stronach, 2000).

Pristup kvalitetu rada nastavnika baziran na modelu/standardima dobrog nastavnika

Za razliku od value-added pristupa koji se razvija kao tehnologija evaluacije i ne predstavlja teoriju o tome šta čini nastavnika dobrim, traganje za odgovorom na pitanje koja su svojstva dobrog nastavnika postalo je veoma zastupljen cilj brojnih istraživanja u okviru pedagoških, psiholoških i andragoških disciplina od četrdesetih godina XX veka pa sve do danas. Uprkos nastojanjima da se de-

taljnije sagledaju svi aspekti rada nastavnika i da se dođe do modela idealnog nastavnika, profesija nastavnik postala je predmet različitih, pa čak i međusobno isključivih shvatanja. Ovo je posledica toga što se to činilo na različite načine: deduktovanjem iz različitih teorija ili pak ispitujući mišljenje različitih aktera u obrazovnom procesu, oslanjajući se pri tom na različite metodološke postupke prikupljanja i analize podataka; ali i toga da su različita istraživanja bila usmerena na različite aspekte rada nastavnika: neka od njih su se bavila osobinama ličnosti nastavnika, druga pak konkretnim aktivnostima nastavnika na radnom mestu, njegovim profesionalnim ulogama i dužnostima. Kako smo već pomenuli, pojavila su se i pitanja o koristi postojanja modela idealnog nastavnika: kako na osnovu njega obrazovati, razvijati i procenjivati da li je neki nastavnik „dobar“? Istina, na osnovu nalaza istraživanja o svojstvima dobrih nastavnika razvili su se brojni instrumenti za (samo)procenu nastavnika (u formi ček-lista, protokola za opservaciju, analizu dokumentacije i sl.), kojima se modeli idealnog nastavnika zapravo operacionalizuju u smislu onoga što je moguće na neki način objektivno posmatrati (i meriti), i čiju je vrednost moguće prikazati u vidu nekog kvantifikovanog skora⁴. Razvijanje ovakvih instrumenata nužno zahteva da se odredi neka vrsta minimuma i/ili optimuma (standarda) tog skora, odnosno kriterijuma na osnovu kojeg bi se moglo suditi da li je neki nastavnik dobar, prosečan, izvrstan itd. Standard se obično definiše kao dogovoren i/ili propisan model, mera ili etalon koji se koristi kao osnova za poređenje i procenjivanje nečega; on treba da pruži neophodan kontekst zajedničkih značenja i vrednosti za iskazivanje pouzdanih procena (Ingvarson & Rowe, 2007: 9; *Škole i kvalitet*, 1998). Dakle, u razvoju standarda bitnu stavku predstavlja postizanje konsenzusa o prirodi, obimu i sadržaju rada nastavnika i osnovnim principa kojima se rukovodi taj rad. Stoga, prvi korak u razvoju standarda predstavlja definisanje sadržaja standarda (šta će biti procenjivano – koji su elementi dobrog rada nastavnika, koji se obično izražavaju kroz indikatore), drugi korak treba da pruži odgovor na pitanje na koji način će se prikupljati podaci o radu nastavnika (imajući na umu šta je predmet procene), dok se treći korak tiče definisanja tzv. „standarda izvođenja“ koji nam govore kako ćemo suditi o tome da li nečiji rad zadovoljava standarde: koliko dobro je dovoljno dobro, kako napraviti razliku između lošeg i dobrog nastavnika? (Ingvarson & Rowe, 2007: 10).

Pristup nastavniku preko standardizovanih kompetencija naročito je aktuelan u poslednje vreme, te danas veliki broj zemalja u svojim prosvetnim dokumentima ima liste standardizovanih kompetencija nastavnika, a ovim pitanjem bave se brojne međunarodne institucije (European Commission, 2005; OECD,

⁴ U vidu broja bodova, procentualno ili u vidu ocene na rang skali (npr. 1 – 5, nezadovoljavajuće – izvanredan).

2010). Ovaj pristup nastoji da identifikuje, definiše i standardizuje kompetencije koje su potrebne nastavniku da bi efikasno ostvarivao svoje uloge, a budući da je takav pristup deo modernističke paradigme u obrazovanju, on se u principu oslanja na znanja i umenja izražena kroz merljive karakteristike i ponašanje (Berliner, 2004; Radulović, Pejatović i Vujisić-Živković, 2010). Međutim, uprkos popularnosti ovog pristupa, njemu se upućuju i brojne kritike. Pre svega, kritikuje se epistemološko-metodološka osnova dolaženja do standarda u smislu mogućnosti identifikovanja i definisanja kompetencija „dobrih nastavnika“. Ovde se postavlja pitanje koje kompetencije smatrati značajnim i uz kakva obrazloženja (koji kriterijum za izbor smatrati valjanim). Iako je o profesiji nastavnik mnogo pisano i raspravljano, uvid u postojeću literaturu ukazuje na mnoštvo različitih pristupa i shvatanja, odnosno na to da ne postoji saglasnost o tome koje su najznačajnije odlike ove profesije (pa tako i dobrog rada nastavnika), kao i na to da je profesionalizam nastavnika dimaničan konstrukt u velikoj meri uslovljen kontekstom (Goodson & Hargreaves, 1996). Standardizacija se vodi idejom da postoje univerzalni, opštevažeći kvaliteti (kompetencije), pri čemu se zanemaruju različita postojeća i moguća konceptijska, društveno-ekonomska, kulturna i vrednosna opredeljenja (Radulović, 2011). Drugo bitno pitanje predstavlja ko i na koji način određuje koje su to ključne kompetencije nastavnika. Istraživanja i izveštaji (Flores *et al.*, 2008; OECD, 2010), pokazuju da postoje brojne i velike razlike između politika različitih zemalja koje se tiču kvaliteta rada nastavnika postoje po pitanju uključenosti nastavnika i drugih društvenih grupa u definisanju standarda i indikatora kvaliteta za nastavnike, kao i u tome koliki stepen slobode individue i institucije imaju u interpretiranju ovih indikatora sa nacionalnog na lokalni nivo (odnosno da li su indikatori kvaliteta dati kao uputstva ili kao regulative). Budući da je uključivanje nastavnika u ove procese ograničeno, govori se o opasnosti da sami nastavnici ne doživljavaju formulisane standarde kvaliteta kao svoje, te da postoji otpor prema prepoznavanju ovakvih spolja nametnutih standarda i njihovoj upotrebi (Timmering, Snoek & Dietze, 2009). Imajući sve to u vidu, kako piše u dokumentu ATEE (2006), neophodan je veći stepen saradnje i razmene kako bi se postigao „zajednički jezik“ o kvalitetu rada nastavnika potreban za komunikaciju između različitih aktera. Standardi kvaliteta određeni na ovakav način mogu da povećaju aktivno učešće svih aktera u ostvarivanju većeg kvaliteta obrazovanja. Dakle, ističe se da je neophodno omogućiti da sami nastavnici budu uključeni u procese definisanja standarda i indikatora koji će se koristiti kako bi se identifikovao i razvijao njihov profesionalni kvalitet, jer jedino tako oni mogu imati svoj pravi uticaj na rad nastavnika. Gudson i Hargrivs (Goodson & Hargreaves, 1996) govore da su sami nastavnici najbolje sudije o tome koji su suštinski kvaliteti na-

stavnika. Profesionalizam nastavnika odražava načine na koje se uloga nastavnika i kompetencije koje se od njega očekuju shvataju na širem društveno-političkom nivou, ali on mora da odražava i kako nastavnici sami doživljavaju svoj rad i sebe kao profesionalce (Flores *et al.*, 2008). Kvalitet je, dakle, i lični konstrukt koji reflektuje shvatanja nastave i sebe kao aktera u nastavi, kojim se nastavnici i učenici (i druge interesne strane) rukovode u svojoj delatnosti i koji zavisi od specifičnog lokalnog konteksta. O ovom „ličnom konstruktualitetu“, iako on ne može biti definisan i procenjivan na univerzalan i objektivan način, se ipak može diskutovati i nastojati da se razumeju značenja i vrednosti koje su u njegovoj osnovi (Dahlberg, Moss & Pence, 2007). U takvim diskusijama bitno je da se razume zajedničko shvatanje toga šta se u datom kontekstu smatra kvalitetom obrazovanja, nastave, rada nastavnika; a kada se takvo razumevanje postigne, ono se može podeliti i sa onima koji su van tog konteksta, i tako učiniti podložnim daljem preispitivanju i menjanju.

Takođe, pri pokušajima standardizovanja opisa kvaliteta rada nastavnika treba voditi računa i o kompleksnosti profesije nastavnika u kontekstu dinamičnih uslova u kojima nastavnici rade. Pristup standardizacije može imati mesta u industriji i masovnoj proizvodnji, odakle je i preuzet, gde je proizvedenoj robi lako pronaći univerzalne i merljive karakteristike, dok su predmeti standardizovanja u vaspitno-obrazovanoj delatnosti drugačije prirode (Radulović, 2011). U sklopu toga javlja se pitanje šta pojedini standardi znače u konkretnom okruženju i situaciji, i za konkretnog nastavnika; te da li standardi u stvari izažavaju nepoštovanje prema nastavnicima i autentičnoj školskoj kulturi (Korthagen, 2004). Imajući u vidu da je suštinska i neizbežna odlika nastavnog procesa njegova dinamičnost koja proističe iz niza faktora koji na njega utiču, nemoguće je unapred predvideti sve okolnosti i sve specifične odlike situacija u kojima se nastavnik može naći u praksi, te se i mogućnost predviđanja jednog konačnog spiska potrebnih kompetencija nastavnika, može dovesti u pitanje (Eliot, 2006; Radulović, Pejatović i Vujisić-Živković, 2010). Pored ovoga, sam koncept kvaliteta rada nastavnika je kompleksan i ne uključuje samo profesionalna znanja i veštine, već i lične kvalitete, vrednosti, stavove, identitet, verovanja, i sl. Međutim, imajući u vidu da je standardizaciju najlakše izvesti u vezi sa spolja vidljivim ponašanjem, ona se u principu oslanjanja na veštine koje su tehničkog tipa i zalaže se za očuvanje univerzalnih vrednosti, te vrednuje istovrsnost, a ne raznovrsnost i međusobne razlike (Radulović, 2011). Može se reći da ovaj pristup favorizuje racionalnost, a zanemaruje značaj intuitivnih i zdravorazumskih znanja, emocionalnog i moralnog aspekta delovanja nastavnika. Dakle, pristup nastavniku preko standardizovanih kompetencija može se kritikovati i u pogledu implicitnih vrednosti na

kojima je zasnovan i posledica koje one imaju na poimanje profesije nastavnika. Imajući u vidu celokupan pristup uspostavljanja standarda i procedura koje iz njega proističu, nastavnik je često stavljen u poziciju tehničkog izvršioca, od koga se očekuje poslušnost, a ne kritičnost (Radulović, 2011); koji se vidi kao izvršilac instrumentalnih akcija, a ne kao autonomni profesionalac čije je delovanje protkano određenim vrednostima koje su u skladu sa etičkim kodeksom profesije (Eliot, 2006). Zbog toga se ističe da je pri odlučivanju o pitanjima bitnim za kvalitet rada nastavnika, neophodno razmotriti implikacije tih odluka, budući da one mogu odrediti prirodu rada nastavnika u školama i osnažiti ideju nastavnika kao profesionalca ili pak marginalizovati status nastavnika u društvu (Danielson & McGreal, 2000).

Kritike postoje i što se tiče toga šta neki standard znači u praksi i kakva je uopšte korist od liste standarda i indikatora kvaliteta rada nastavnika? Naime, govori se da, čak i ako bi bilo moguće precizno odrediti listu standarda koja bi opisivala idealnog nastavnika, nije jasno kako bi se time obezbedilo da nastavnici postanu po meri takvih standarda, ili pak kako obezbediti da kompetencije koje nastavnik poseduje zaista i koristiti u odgovarajuće svrhe, odnosno – „kako standardizovati nastavnikove želje, motivaciju i namere da neka znanja i veštine praktikuje“ (Radulović, 2011). Prema preporukama koje daje ATEE (2006), način na koji se indikatori koriste treba da bude dosledan sa samim indikatorima, u smislu da, ukoliko oni promovisu viđenje nastavnika kao autonomnog profesionalca, reflektivnog praktičara, nekog ko treba da se kontinuirano profesionalno razvija i sl., onda njih treba upotrebljavati na način koji omogućuje da se to i postigne. Brojni autori pišu da se liste opisa nastalih putem pokušaja da se otkriju ključni elementi kvaliteta rada nastavnika, koriste na različite načine i u različite svrhe: kao smernice za pripremu nastavnika, osnova za planiranje njihovog profesionalnog razvoja, napredovanja u karijeri, za sertifikaciju nastavnika, kao i kriterijumi za evaluaciju nastavnika (Danielson & McGreal, 2000; OECD, 2009b, 2010). Međutim, čini se da se standardi (ili pak indikatori, opisi kompetencija, i sl.) najčešće, ili čak isključivo, koriste u cilju nekog oblika kontrole rada nastavnika s težnjom da se uz pomoć standarda kvaliteta oblikuje stvarnost prema datom receptu⁵, te su nastavnici suočeni sa pojačanim javnim proverama poslušnosti birokratsko-administrativnom autoritetu i širenjem polja njihove odgovornosti. Flores nam ukazuje na to da ne treba izgubiti iz vida da standardi nisu i ne smeju biti samo instrument za kontrolu, već prema svojoj suštini moraju biti i instrumenti za profesionalni razvoj nastavnika, unapređivanje nastavne prakse i celokupnog obra-

⁵ Ili slikovitije: kontrola kvaliteta donosi kontrolu putem kvaliteta, gde kvalitet igra ključnu ulogu kao „jamac tehnologije čiji je zadatak da proizvede ujednačene subjekte prema skupu predeterminisanih standarda“ (Dahlberg, Moss & Pence, 2007).

zovnog sistema (Flores *et al.*, 2008). Čak i sami nastavnici, kako pokazuju međunarodne studije, smatraju da u postojećim načinima evaluacije nedostaje pružanje neophodne pomoći i podsticaja za njihov razvoj i za unapređivanje obrazovanja koje pružaju učenicima (OECD, 2009a). U tom smislu, da se zaključiti da je neophodno učiniti procedure evaluacije (bilo da se one baziraju na modelu/standardima dobrog nastavnika ili ne) korisnim za same nastavnike u smislu njihovog sticanja uvida u dobre i slabije strane svog rada, mogućnosti za unapređivanje prakse i sopstveni profesionalni razvoj.

Kako ka drugačijem pristupu kvalitetu rada nastavnika?

Implikacije koje prethodno prikazani dominantni pristupi kvalitetu rada nastavnika imaju po shvatanje profesije nastavnika i prirode rada nastavnika, upućuju nas da tragamo za novim i drugačijim načinima saznavanja i razvijanja kvaliteta. Većini postojećih pristupa nedostaje orijentacija na razumevanje rada nastavnika i samog procesa nastave u svoj njihovoj *kompleksnosti* i *dinamičnosti*, te i orijentacija na razvijanje procedura kvaliteta koje uvažavaju *kontekstualnu uslovljenost* nastavničke delatnosti. U dosadašnjim naporima da se shvatanja kvaliteta rada nastavnika i procedure kojima bi se taj kvalitet i osigurao učine opštevažećim, kvalitet je zapravo postao zajednička situacija bez zajedničkog značenja. Dakle, kako je već više puta pominjano u radu, pri razmatranju kvaliteta rada nastavnika moraju se uzeti u obzir lična uverenja i značenja svih relevantnih aktera. Ali ne sme se stati na tome, već treba krenuti ka građenju zajedničkih značenja kroz podsticanje refleksije i samouvida svih aktera o tome šta čini kvalitet rada nastavnika, razmenu njihovih ideja i njihovo preispitivanje kroz diskusiju. Ovakav pristup zastupa shvatanje kvaliteta rada nastavnika koje se nalazi u „diskursu razvoja“ u dva smisla: ono se ne uzima kao opštevažeće i jednom za svagda dogovoreno shvatanje, već kao shvatanje koje je privremeno, te uvek podložno preispitivanju i menjanju; i drugo – ono otvara prilike za lični i profesionalni razvoj nastavnika jer nastavnika vidi kao refleksivnog praktičara koji kontinuirano samoevaluira i preispituje svoj rad i menja svoju praksu i sebe u skladu sa uvidima do kojih dolazi.

Međutim, pored promene načina shvatanja kvaliteta rada nastavnika, potrebno je promeniti i shvatanje procedura uz pomoć kojih se kvalitet procenjuje i razvija. Većina postojećih načina evaluacije rada nastavnika ima funkciju dokazivanja efektivnosti nastavnika rukovodstvu škole i prosvetnim vlastima, odnosno oni mogu biti od koristiti jedino pri izveštavanju i donošenju odluka o merama

koje je potrebno sprovesti u vezi daljeg rada nastavnika⁶: napredovanje u karijeri, plaćanje shodno učinku u radu, bonus plate, različite sankcije za loše izvršenje zadataka i sl. (OECD, 2009a, 2009b). Svrha ovakvog pristupa kvalitetu rada nastavnika je zapravo da obezbedi poštovanje procedura i politika koje se odnose na administrativna pitanja. Međutim, bez povezanosti sa mogućnostima za profesionalni razvoj, proces evaluacije samo u svrhe dokazivanja efektivnosti nije dovoljan da bi se poboljšao rad nastavnika⁷, i kao rezultat toga, takozvane procedure „osiguravanja kvaliteta“ često postaju besmislene rutine koje izazivaju nepoverenje, nesigurnost, uplašenost – ili u najboljem slučaju apatiju – kod nastavnika, budući da su nastavnici suočeni sa povećanim javnim proverama i bivaju zatrpáni administrativnim poslovima (Danielson & McGreal, 2000; OECD, 2009a, 2009b). Dakle, procedure namenjene unapređivanju kvaliteta rada nastavnika moraju imati informativnu i regulativnu vrednost za same nastavnike – moraju biti u funkciji uvida u sopstveno delovanje, znanje, stavove i vrednosti; u funkciji profesionalnog razvoja praktičara i unapređivanja prakse (Danielson & McGreal, 2000; Hebib, 1995; Pešić, 1998; Stronge & Tucker, 2003). Potrebno je da se nastavnici osnažuju da rade bolje time što će se baviti njihovim potrebama, vrednostima, osećanjima, brigama, problemima u radu; uzimati u obzir njihova iskustva i njihovo mišljenje o potrebnim promenama; uz istovremeno uzimanje u obzir uslova u kojima oni rade (Wilkins, 1999). Ukratko – tretirati nastavnike kao profesionalce u svojoj oblasti rada, shvatiti ih ozbiljno, raditi sa njima a ne „na njima“ (Korthagen, 2004). To je zapravo ono što nedostaje načinima procenjivanja i obezbeđivanja kvaliteta rada nastavnika koji su zastupljeni u praksi (kao što su opservacije časova i analiza dokumentacije nastavnika prema određenom protokolu, razne skale procene i ček-liste). Njih treba koncipirati tako da stvaraju prilike za diskusiju i razmenu između praktičara, da podstiču refleksiju nastavnika o svom radu i na otkrivanje, kako dobrih, tako i onih slabijih strana tog rada (Day, 1987); ali i dopuniti drugačijim metodima kao što su: opservacije časova od strane drugih nastavnika koji imaju ulogu „kritičkog prijatelja“, različite forme diskusija nastavnika o pitanjima kvaliteta njihovog rada, različiti oblici samoevaluacije nastavnika i sl. Dakle, kako bi se zaista upoznao i razvijao kvalitet rada nastavnika neophodno je koristiti se različitim postupcima koji integrišu različite funkcije evaluacije, a pre svega – izgraditi uslove koji podržavaju interaktivni i dijaloški proces razumevanja, kritičkog i refleksivnog promišljanja i problematizovanja pretpostavki svih relevantnih

⁶ Iako prema podacima međunarodnih studija preko 75% nastavnika izveštava da su procenjivanja nastavnika retka i da nemaju uvek posledice za nastavnike, bilo u smislu priznanja ili sankcija (OECD, 2009a).

⁷ Sami nastavnici, kako pokazuju međunarodne studije, smatraju da u postojećim načinima evaluacije nedostaje pružanje neophodne pomoći i podsticaja za razvoj i za unapređivanje rada (OECD, 2009a).

aktera o pitanjima bitnim za rad nastavnika, kao i prakse koja na taj način postaje vidljiva i podložna preispitivanju.

Korišćena literatura

- Armstrong, T. (2008). *Najbolje škole*. Zagreb: Eduka.
- ATEE (2006). *The quality of teachers: Recommendations on the development of indicators to identify teacher quality*. Brussels: ATEE. Retrieved from: http://www.atee1.org/publications/2/the_quality_of_teachers (28th August, 2010).
- Berliner, D.C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers, *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 200-212.
- Burbules, N.C. (2004). Ways of thinking about educational quality, *Educational Researcher*, 33(4), 4-10.
- Dahlberg, G., P. Moss & A. Pence (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. London and New York: Routledge.
- Danielson, C. & T.L. McGreal (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence, *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1).
- Day, C. (1987). Professional learning through collaborative in-service activity; in J. Smyth (Ed.): *Educating teachers: Changing the nature of pedagogical knowledge*. The Flamer Press.
- Dermanov, J. i S. Kostović (2006): Evropski okvir kvaliteta školskog obrazovanja: u O. Gajić (ur.) *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*, Zbornik radova, knjiga 1 (251-263). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Đukić, M. (2002). Indikatori kvaliteta i evaluacije u sistemu visokog obrazovanja, *Pedagoška stvarnost*, (7-8), 508-517.
- Eliot, D. (2006). Profesionalno obrazovanje nastavnika i razvijanje kompetencija – da li je moguć srećan brak?, *Pedagogija*, (4), 431-440.
- European Commission (2007). *Improving the quality of teacher education*. Brussels: European Commission. Retrieved from: http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf (28th August, 2010).
- European Commission (2005). *Common European principles for teacher competences and qualifications*. Brussels: European Commission. Retrieved from: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf (28th August, 2010).
- Flores, M., G. Hilton, A. Klonari, E. Nilsen & M. Snoek (2008). Identifying teacher quality: Theoretical backgrounds of a reflection toolbox. Paper presented at the *53rd World Assembly of the International Council on Education for Teaching (ICET), Learning, Leading and Linking: The Impact of Policy and Research upon Practice*. Braga: University of Minho.

- Greenwald, R., L.V. Hedges, & R.D. Laine (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66, 361-396.
- Goldhaber, D. & E. Anthony (2003). *Teacher quality and student achievement*. New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education.
- Goodson, I. & A. Hargreaves (1996). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the *Australian Council for Educational Research, Annual Conference on Building Teacher Quality*. Retrieved from: http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/ (18th December, 2010).
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hebib, E. (1995). Vrednovanje rada nastavnika – jedna komponenta sistema evaluacije vaspitno-obrazovnog procesa, *Nastava i vaspitanje*, 44(1-2), 83-95.
- Ingvarson, L. & K. Rowe (2007). Conceptualising and evaluating teacher quality: Substantive and methodological issues, Paper presented at the *Australian National University, Economics of Teacher Quality Conference*. Retrieved from: http://research.acer.edu.au/learning_processes/8 (18th December, 2010).
- Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Munoz, M.A. & F.C. Chang (2007). The elusive relationship between teacher characteristics and student academic growth: A longitudinal multilevel model for change, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(3), 147-164.
- Nye, B., S. Konstantopoulos & L.V. Hedges (2004). How large are teacher effects?, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257.
- OECD (2009a). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD.
- OECD (2009b). *Teacher evaluation: A conceptual framework and examples of country practices*. Retrieved from: <http://www.oecd.org/dataoecd/16/24/44568106.pdf> (16th September, 2010).
- OECD (2010). *Politike obrazovanja i usavršavanja – nastavnici su bitni – kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Zavod za udžbenike, Službeni glasnik.
- Pešić, M. (1998). Samoevaluacija praktičara; u M. Pešić i sar.: *Pedagogija u akciji*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
- Radulović, L., A. Pejatović, i N. Vujisić-Živković (2010). Profesionalne kompetencije nastavnika – Standardi profesionalnih kompetencija nastavnika: da li su nam potrebni i kako da do njih dođemo, *Andragoške studije*, (1), 161-170.
- Radulović, L.R. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Rivkin, S.G., E.A. Hanushek & J.F. Kain (2005). Teachers, schools, and academic achievement, *Econometrica*, 73(2), 417-458.

- Harris, D. & C. McCaffrey (2010). Value-added: Assessing teachers' contributions to student achievement; in M.M. Kennedy (Ed.): *Handbook of teacher assessment and teacher quality* 251-282). San Francisco: Jossey Bass.
- Sallis, E. (1993). *Total quality management in education*. London: Kogan Page.
- Stronach, I. (2000). Kvalitet je ključ, ali da li je obrazovanje brava? – Posmatranje obrazovanja kroz proceduru kvaliteta; Konferencija *Putevi prema kvalitetu u obrazovanju* (8–10. april 2000), Open Society/Sola za Ravnatelje, Ljubljana, Slovenia.
- Stronge, J. & P. Tucker (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Eye On Education Publications.
- Škole i kvalitet (1998). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Institut za preduzetništvo MSP BK / Zrenjanin: Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin“.
- Timmering, L., M. Snoek & A. Dietze (2009). *Identifying teacher quality: Structuring elements of teacher quality*. Retrieved from: http://www.teacherqualitytoolbox.eu/uploads/structuring_elements_of_teacher_quality0.1.doc (9th May, 2010).
- Torres, R.M. (1996). Without the reform of teacher education there will be no reform of education, *Prospects*, 25(3), 446-467.
- UNESCO (2004). *Education for all: The quality imperative*. Paris: UNESCO.
- Wilkins, R. (1999). Empowerment is the key to quality, *Improving Schools*, 2(3), 28–39.

APPROACHES TO QUALITY OF TEACHERS' WORK AND THEIR CHARACTERISTICS

Milan Stančić
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Abstract

Quality of teachers' work became a particularly popular topic in various researches and debates, as well as in field of education policy. However, it seems that the concept of quality in education involves various things and that explicit explanation of the meaning behind it is often absent. Review of the core features of different understandings of quality have indicated that the quality can be characterized as a socially constructed concept saturated with certain meanings and values conditioned by the context in which it is used. In accordance with this finding, further in this paper we have presented and analyzed meanings that underlie approaches to the quality of teachers' work that are dominant nowadays: approach based on students' achievement and approach based on a model/standards of a good teacher. The conclusion is that these approaches lack an understanding of teachers' work in all its complexity, and thus an orientation on developing quality procedures that take into consideration the contextual dependence of the teachers' activities. In addition, in establishing criteria and procedures related to quality of teachers' work it is necessary to take into account experiences, ideas and needs of all relevant actors (especially of teachers themselves), and to ensure conditions for those procedures to be of help to practitioners in gaining a better insight into their work in order of its continuous improvement.

Key words: quality of teachers' work, teacher profession, standardization, value-added models, evaluation.

UNAPREĐIVANJE KVALITETA OBRAZOVANJA I VREDNOVANJE PROFESIONALNIH KOMPETENCIJA BUDUĆIH GIMNAZIJSKIH PROFESORA U SRBIJI U XIX VEKU

Nataša Vujisić-Živković
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U ovom prilogu analizirali smo koncepciju i organizaciju vrednovanja profesionalnih kompetencija budućih gimnazijskih profesora u Srbiji u XIX veku. U tom kontekstu, naročita pažnja posvećena je razvoju pedagoškog obrazovanja srednjoškolskih nastavnika i organizaciji profesorskih ispita. Razlozi za okasnelo interesovanje za pedagošku obuku gimnazijskih profesora nalaze se u nedovoljno razgranatom sistemu srednjoškolskog obrazovanja, odsustvu stručnog profilisanja visokoškolskog obrazovanja i dominantnom akademskom modelu pripreme nastavnika. Kada je 1880. uveden profesorski ispit on nije uključivao proveru pedagoškog znanja kandidata, imao je dominantno karakter stručnog ispita iz užih naučnih oblasti, a pedagoške kompetencije proveravane su u tzv. praktičnom delu ispita na kom su kandidati držali jedan nastavni čas. Krajem XIX veka, uporedo sa jačanjem pedagoškog obrazovanja budućih nastavnika na Velikoj školi, u profesorski ispit uvodi se provera znanja iz pedagogije, psihologije, metode i školskog zakonodavstva. Naša analiza pokazuje da su profesionalne kompetencije gimnazijskih profesora najpre shvatane kao stručne i praktične, da bi vremenom ovaj koncept bio dopunjen opštepedagoškim kompetencijama.

Ključne reči: profesionalne kompetencije gimnazijskih profesora, profesorski ispit.

Obrazovanje gimnazijskih profesora u Srbiji 1830–1891. godine

Obrazovanje gimnazijskih profesora u Srbiji u XIX i početkom XX veka odvijalo se na Liceju (1838), odnosno na Velikoj školi (1863), potomjem Univerzitetu (1905). Potreba za nastavnim kadrom rasla je sa usložnjavanjem mreže gimnazija (nižih i viših) koja se postepeno razvijala. Prva tzv. velika ili „verhovna” škola u Kneževini Srbiji koja je osnovana nakon ustaničkog perioda bila je gimnazija koja je otpočela sa radom u Beogradu 1830. godine. Zamišljena kao škola koja bi spremala buduće državne činovnike („narodne starešine”) godine 1833. preseljena je u Kragujevac. Prve godine rada jedine „velike škole“ u Kneževini Srbiji bile su opterećene brojnim problemima – nedostatkom profesora, školskog prostora, udžbenika. Kada je u Kragujevcu 1838. godine osnovan Licej, uprava i Liceja i gimnazije bila je za-

jednička. Naglasimo da su prvi profesori gimnazije bili učeni Prečani školovani na strani. Dimitrije Isailović je završio gimnaziju u Sremskim Karlovcima, filozofiju u Pešti, pre dolaska u Srbiju bio je profesor gimnazije u Sremskim Karlovcima i Učiteljske škole u Somboru. O Atansiju Teodroviću, profesoru „filosofiĉesko-istoriĉeski nauka”, znamo da je završio „gimnaziju u Karlovcu, filozofiju u Pešti i prava Mađarska”, da je bio „doktor filozofije, ĉlan fakulteta filozofiĉeskog u Peštanskom univerzitetu i advokat Mađarski”.¹ Isidor Stojanović (profesor „filologiĉesko-retoriĉeski i poetiĉki nauka”) i Petar Nikolić (profesor „starije gramatikalne klase”) završili su pravne nauke na peštanskom univerzitetu, dok je Grigorije Novaković (profesor „mlaĉe gramatikalne klase”) imao završenu Bogosloviju u Sremskim Karlovcima.²

Godine 1842. Kragujevaĉka gimnazija je ukinuta (umesto potpune gimnazije otvorena je trogodišnja polugimnazija), tako da u narednom periodu postoji samo jedna gimnazija u Beogradu, koja je otpoĉela sa radom 1839. godine, i tri polugimnazije, u Kragujevcu, Šapcu i Negotinu.³ Proforski kadar i dalje ĉine pretežno Srbi poreklom iz Vojvodine, školovani na mađarskim, austrijskim i nemaĉkim univerzitetima. Godine 1849. u Beogradskoj gimnaziji radili su sledeći profesori: Luka Pavlović koji je završio „pravoslovne nauke” u Egeru, Milan Mijatović i Vladislav Popović – završili su pravne nauke u Kežmareku, Sava Gainović – završio je pravne nauke u Pešti, Đorĉe Ćirić – završio je prvu godinu prava u Pešti, Đorĉe Maletić – završio je filozofiju na Kraljevskoj akademiji u Segedinu, Ljubomir Nenadović – završio je prvu godinu filozofije na Liceju u Beogradu, a potom je studirao na nemaĉkim i francuskim univerzitetima. Preostala dva profesora imala su završenu Bogosloviju, Mihail Popović završio je Bogosloviju u Sremskim Karlovcima, a Nikola Dimitrijević Bogosloviju u Beogradu.⁴ Broj angažovanih Srba Preĉana za profesore gimnazija postepeno se smanjivao, naroĉito u drugoj polovini XIX veka, kada je Popeĉiteljstvo prosvete poĉelo sistematski da šalje gimnazijalce kao državne blagodejance na studije na evropske univerzitete.⁵ Ipak, sve do osamdesetih godina XIX veka dominirala je tradicija primanja u profesorsku službu kandidata koji su završili studije na strani. MoŹemo konstatovati da je postojala izvesna protivureĉnost izmeĉu zakonske regulative i prakse: *Zakonom o ustrojstvu gimnazije* iz 1863. godine bilo je odreĉeno da se za suplente i profesore postavljaju najpre

¹ Spisak u KnjaŹesko-Srbskoj gimnaziji u Kragujevcu naodeći se profesora, Kragujevac, 19. juli 1836. godine. U T. Dragiĉević i S. Timotijević (u red.) (2009). *Školstvo i prosveta u Srbiji 1817–1838*. Beograd: Arhiv Srbije, str. 133.

² Ibidem.

³ Prve polugimnazije otvorene su u Šapcu, Zajeĉaru i Ćaĉku 1836. godine. Ćunković, S. (1971). *Školstvo i prosveta u Srbiji u XIX veku*. Beograd: Pedagoški muzej, str. 54.

⁴ Grujić, V. (1997). *Gimnazijsko obrazovanje i vaspitanje u Srbiji do Prvog svetskog rata, Spomenik CXXXV*. Beograd: SANU, str. 27–28.

⁵ Videti u: Trgovĉević, Lj. (2003). *Planirana elita*. Beograd: SluŹbeni glasnik – Istorijski institut.

„oni koji su u Srbiji bar koji fakultet naučili”, a pod dva „oni, koji su na strani osim gimnazije kakav bar fakultet podoban našem svršili”.⁶ Kada je 1849. godine ustanovljena Školska komisija, a potom 1880. godine Glavni prosvetni savet, ova tela donosila su odluke o priznavanju visokoškolskih diploma stečenih na strani, ali je u odlučivanju o ovom pitanju bilo dosta nedoslednost: kada bi se uočio nedostatak nastavnika jedne struke priznavana je diploma trogodišnjih studija sa nekog od evropskih univerziteta, dok se u drugim strukama tražila doktorska diploma kao uslov za polaganje profesorskog ispita.⁷

Visokoškolsko obrazovanje u Kneževini Srbiji na Liceju i iz njega razvijenoj Velikoj školi bilo je više u funkciji obrazovanja budućih pravника i inženjera, mada su, u formalnom smislu, u ovim zavodima istovremeno školovani i budućí gimnazijski profesori. Modernizacija obrazovanja, koju vezujemo za poslednje decenije XIX veka, zahvatala je mnoge vitalne aspekte školskog sistema – uvođenje obaveznog osnovnog obrazovanja (1882), ustanovljenje Glavnog prosvetnog saveta (1880), reformu nastavnih planova i programa (uvođenje realnih – prirodnih nauka), organizaciju stalnog školskog nadzora (1881), otvaranje škola za žensku decu...⁸, ali je problem neusaglašenosti profilisanja obrazovnih ustanova, u smislu odnosa opšteg i pozivnog obrazovanja, prisutan i u ovom periodu. Otvaranje pozivnih škola i razvijanje sistema profesionalnog obrazovanja nastavnika srednjih škola bilo je u uskoj vezi sa diferencijacijom opšteg i pozivnog obrazovanja na nivou visokog obrazovanja. Predstavljajući svrhu Liceja popečitelj prosvete Stefan Stefanović je u izveštaju knezu Milošu iz 1838. godine naglasio da bi se „u ovom zdanju” što veći broj mladih „vaspitavalo” i „predugotovljavalo” za „struke zemaljskih činovnika”, dok je *Zakonom o ustrojstvu Velike škole* iz 1863. godine prvim članom bilo određeno da je ona „zavedenje za višu i stručnu izobrazbenost”¹⁰, pa su u skladu sa ovako definisanim ciljevima i studijski programi bili pretežno opšteg i stručnog karaktera. Pedagoško obrazovanje gimnazijskih profesora započinje prvi put na Filozofskom fakultetu: članom 10. *Ustrojenija Knjažesko-srbskog liceja* iz 1853. godine bilo je određeno da pedagogiju kao vanredni predmet slušaju svi oni „koji se žele odati radu učiteljskom”.¹¹ Pedagogiju je

⁶ *Zakon o ustrojstvu gimnazije*, Beograd, 16. septembar, 1863. U *Školski zbornik zakona, pravila, naredaba i t.d.* Beograd: Državna štamparija, 1875, str. 98.

⁷ O kvalifikaciji nastavničkoj, *Nastavnik* (Beograd), 1896, god. VII, str. 41–42.

⁸ Đurović, A. (2004). *Modernizacija obrazovanja u Kraljevini Srbiji 1905–1914*. Beograd: Istorijski institut, str. 43.

⁹ Ljušić, R. (1988). „Od Velike škole do Liceja (1808–1938)”. D. Tatić i Đ. Uskoković (u red.), *Univerzitet u Beogradu 1838–1988*. Univerzitet u Beogradu – Savremena administracija, Beograd, str. 20.

¹⁰ *Zakon o ustrojstvu Velike škole (akademije)*, Beograd, 24. septembar, 1863. U *Školski zbornik zakona, pravila, naredaba i t.d.* Beograd: Državna štamparija, 1875, str. 2–12.

¹¹ *Ustrojenija Knjažesko-srbskog liceja*, Beograd, 15. septembar 1853. godine. U R. Ljušić (u red.) (1988), *Licej 1838–1863, Zbornik dokumenata*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Savremena administracija, str. 427–439.

predavao profesor filozofije Konstantin Branković.¹² Kada je godine 1863. Licej prerastao u Veliku školu u prvih deset godina pedagogija se nije nalazila u programu Filozofskog fakulteta s iako je zakonom bilo predviđeno da se predaje u oba, istorijsko-filološkom i prirodno-matematičkom odseku.¹³ Pedagogija je uvedena u program Filozofskog fakulteta 1873. godine¹⁴, ali se ne može sa sigurnošću reći kada je otpočela nastava. U „Rasporedu nauka u Velikoj školi” za školsku 1874/75. godinu stoji da za ovaj predmet nije bilo nastavnika¹⁵, u školskoj 1875/76. godini pedagogiju je predavao Milan Kujundžić, a u narednom periodu, sve do 1892. godine, pedagogija je bila u grupi tzv. praznih katedri koje je trebalo popuniti izborom odgovarajućih profesora.¹⁶

U rešavanje pitanja pedagoškog obrazovanja gimnazijskih nastavnika u Srbiji ušlo se tek početkom devedesetih godina XIX veka. Uzroci za ovo okasnelo interesovanje za pedagošku obuku profesora bili su pre svega u nedovoljno razgranatom sistemu srednjoškolskog obrazovanja. Bilo je potrebno da se najpre ustanovi dovoljan broj srednjih škola i obezbedi stalnost njihovog rada. Godine 1867. u Kneževini Srbiji postojale su dve šestorazredne gimnazije (u Beogradu i Kragujevcu) i četiri (dvorazredne) polugimnazije (u Beogradu, Šapcu, Negotinu i u Požarevcu), sa ukupno 42 profesora.¹⁷ U 1880. godini postojale su tri pune sedmorazredne gimnazije (Prva Beogradska gimnazija, Realka, gimnazija u Kragujevcu), petnaest nižih gimnazija (četvororazrednih) i sedam dvorazrednih gimnazijskih realki, u kojima je radilo ukupno 132 profesora¹⁸, dok su u rangu srednjih škola bile još i učiteljske škole u Kragujevcu (1871) i Nišu (1881), Bogoslovija (1836), Viša ženska škola (1863) i Niža poljoprivredna škola (osnovana u Kraljevu 1882. godine).

¹² O radu K. Brankovića na pedagoškom obrazovanju gimnazijskih profesora videti u: Tešić, V. (1967). Pedagogija na Liceju, Velikoj školi i na Univerzitetu u Beogradu do 1914. godine. U N. Potkonjak i dr. (u red.), *Sedamdeset pet godina katedre za pedagogiju*. Beograd: Filozofski fakultet, str. 8–11.

¹³ Zakon o ustrojstvu Velike škole (akademije), Beograd, 24. septembar, 1863. U *Školski zbornik zakona, pravila, naredaba i t.d.* Beograd: Državna štamparija, 1875, str. 2.

¹⁴ Ukaz kneza Milana Obrenovića – izmene i dopune u Zakonu o Velikoj školi 1873. godine, Beograd, 12. decembar 1873. godine. U A. Veselinović, (u red.) (2004). *Filozofski fakultet Velike škole 1863–1873. Arhivska građa iz fondova Arhiva Srbije, knjiga II*. Beograd: Filozofski fakultet, str. 386–388.

¹⁵ Raspored nauka u Velikoj školi, Beograd, 20. maj 1875. godine. U A. Veselinović (u red.) (2006). *Filozofski fakultet Velike škole 1874–1883. Arhivska građa iz fondova Arhiva Srbije, knjiga III*. Beograd: Filozofski fakultet, str. 118–122.

¹⁶ Predlog rektora ministru prosvete za popunjavanje upražnjenih katedara na Velikoj školi, Beograd, 12. avgust 1888. godine. U A. Veselinović (2007) (u red.). *Filozofski fakultet Velike škole 1884–1894. Arhivska građa iz fondova Arhiva Srbije, knjiga IV*. Beograd: Filozofski fakultet, str. 176–179.

¹⁷ Milićević, Đ. M. (1868). *Škole u Srbiji od početka ovoga veka do kraja školske 1867. godine*. Beograd: Državna štamparija, str. 82.

¹⁸ Čunković, S. *Navedeno delo*, 1971, str. 155.

Potreba za pedagoškim obrazovanjem nastavnika osećala se naročito u nižim gimnazijama (polugimnazijama) koje su upisivale decu od 11. godina, nakon završene četvororazredne osnovne škole. O kompetentnosti velikoškolaca za pedagoški rad Milorad Popović Šapčanin, negdašnji sekretar Ministarstva prosvete i crkvenih dela, 1891. godine napiso je sledeće: „/.../ A mi? Mladog, neoprobanog, vrlo malo kontrolisanog univerzitetliju šaljemo iz skamije u srednje škole za nastavnika. Često ga pri kraju prve godine njegove nastavničke prakse šaljemo i za nadzornika osnovnih škola u kojima rade, s malim izuzetkom, bolji metodičari od njega, a neretko jači poznavaoци duše detinje i duha školinoga /.../. Ovo jedino pitanje iz našeg školstva zaslužuje naročitu raspravu i ko bi bio junak da je napiše, sve okolnosti procenjujući verno, učinio bi prosveti svoje zemlje značajnu uslugu, a mlađe nastavnike kojih se tiče, nagonio bi ili da ga pobijaju ili da sami, auto-didaktički pribave sebi ono što im u svoje vreme nije pokazano i što, patriotski govoreći, nemaju u sebi”.¹⁹

Profesorski ispit 1880–1897. godine

Prijem u službu gimnazijskih profesora bio je u nadležnosti Popečiteljstva prosvete. Zakonima i izmenama i dopunama zakona kojima je regulisan rad gimnazija (iz 1857, 1863. i 1875. godine) nisu menjani zahtevi vezani za stručne kvalifikacije profesora – jedini uslov bila je visoka stručna sprema stečena u Srbiji ili na strani. Provera profesionalnih kompetencija budućih nastavnika putem profesorskog ispita prvi put je uvedena *Zakonom o profesorskim ispitima* od 29. januara 1880. godine.²⁰ Zakonom je bilo određeno da svi suplenti i profesori koji imaju manje od pet godina radnog iskustva polažu profesorski ispit, s tim da suplenti bez položenog profesorskog ispita ne mogu biti unapređeni u status profesora, dok su oni koji su već imali status profesora gubili pravo na periodične povišice plate ukoliko ne polože profesorski ispit.

Članom 4. *Zakona o profesorskim ispitima* najpre je bilo definisano da kandidati moraju „imati dovoljno stručne spreme u srpskom jeziku, te da se njime lako i tačno služe”, a članom 5. da kandidati treba da se „za književnu potrebu dobro i lako služe bar jednim od ovih stranih jezika – francuskim, nemačkim ili engleskim”. Naučno-nastavne oblasti podeljene su u dvanaest grupa.²¹ Ispit se po-

¹⁹ Popović Šapčanin, M. (1891). Pedagoška sprema nastavnika u Finskoj, *Prosvetni glasnik* (Beograd), 1891, god. XII, sv. 3, str. 127–131.

²⁰ Zakon o profesorskim ispitima za srednje škole, niže i više, Beograd, 29. januar. U M. Marković i Z. R. Popović (prir.) (1895), *Prosvetni zbornik zakona i naredaba*. Beograd: Kraljevska državna štamparija, str. 190–207.

²¹ Reč je o sledećim grupama: a) srpski sa staroslovenskim jezikom i literaturom (kandidat je polago i još jedan predmet po izboru iz grupe g, d i đ), b) nemački ili francuski jezik sa literaturom (i još jedan predmet

lagao pred ispitnim odborom sastavljenim od profesora Velike škole i, po potrebi, profesora drugih srednjih i visokih škola, koje je svake godine postavljao ministar prosvete.

Struktura profesorskog ispita bila je složena. Pre polaganja ispita kandidati su pred komisijom morali da pokažu da vladaju srpskim i jednim stranim jezikom. Potom je ispit uključivao četiri dela. Prvi deo odnosio se na samostalnu izradu i odbranu pisanog referata na temu iz glavnog predmeta – ovaj referat kandidat je pripremao kod kuće, pri tom je mogao da bira jednu od tema koje je ministar na predlog Glavnog prosvetnog saveta odobravao svake godine. Drugi deo je uključivao pisani zadatak – kandidat je birao jednu od tri zadate teme i u prisustvu jednog člana ispitnog odbora pisao rad (kandidati su imali pravo da koriste literaturu koju su sami donosili, kao i onu koju su im ispitni odbori obezbeđivali). Treći deo je bio usmeni ispit iz svih naučno-nastavnih oblasti grupe koju je kandidat odabrao. Na kraju, kandidat je držao jedan nastavni čas u prisustvu članova komisije.

Prema članu 8. *Zakona o profesorskim ispitima* ministar prosvete i crkvenih dela odredio je, aktom od 3. juna 1880. godine, članove odbora za profesorske ispite na godinu dana.²² Odbor je imao zadatak da sačini pravila o polaganju profesorskog ispita i ova pravila su doneta 20. januara 1881. godine.²³ *Pravila o polaganju profesorskog ispita* zapravo su sadržavala program (sadržaj) svih dvanaest naučnih grupa iz kojih je kandidat mogao da polaže profesorski ispit. Ovim pravilima je, takođe, bliže specifikovan i način provere znanja iz srpskog i stranog jezika: profesor srpskog jezika je usmeno ispitivao iz oblasti gramatike srpskog jezika, a poznavanje stranog jezika uključivalo je prevod kraćeg teksta za koji se u *Pravilima* naglašava da „treba da se svrši u što kraćem roku”.

Vidimo da se profesorski ispit nije odnosio na proveru pedagoškog znanja kandidata, uključivao je pre svega ispit iz uže naučno-nastavne oblasti koju će kandidat predavati, a pedagoške kompetencije proveravane su u praktičnom delu

po izboru iz grupe a, v, đ, e, v) latinski jezik sa literaturom (i još jedan predmet po izboru iz grupe g, d i đ), g) ruski jezik sa literaturom (i još jedan predmet po izboru iz grupe a, đ i e), d) istorija srpskog naroda sa zemljopisom (i još jedan predmet po izboru iz grupe a i đ), đ) istorija opšta sa literaturom (i još jedan predmet po izboru iz grupe a, b, v, d i e), e) uporedni zemljopis (i još jedan predmet po izboru iz grupe a, b, v, g, d i đ), ž) psihologija s logikom i pedagogija s metodikom (i još jedan predmet po izboru iz grupe a, b, g, d i đ), z) zoologija s antropologijom i botanika sa anatomijom i fiziologijom, i) hemija s hemijskom tehnologijom i mineralogija s geologijom, j) niža i viša matematika s geometrijom i k) fizika i mehanika s kosmologijom.

²² Odbor su činili profesori Velike škole – dr Josif Pančić, Panta Srećković, Dimitrije Nešić, Kosta Alković, Karl Aren, Stojan Novaković, Dimitrije Stojanović, Jovan Turoman, Milan Kujundžić, Sima Lozanić, Svetomir Nikolajević, Platon Kulakovski, dr Lazar Dokić, Ljubomir Klerić i Milan Andonović, zatim sekretari ministarstva prosvete i crkvenih dela Stevan D. Popović, direktor beogradske gimnazije Jovan Đorđević, profesori Učiteljske škole dr Vojislav Bakić i profesor Realke Vasa Davidović. Odbor za profesorske ispite, *Prosvetni glasnik* (Beograd), 1880, god. I, sv. 3, str. 130–131.

²³ *Pravila o polaganju profesorskog ispita*, Beograd, 20. januar 1881. U M. Marković i Z. R. Popović (prir.), *Navedeno delo*, 1895, str. 197–307.

ispita na kom su kandidati držali jedan nastavni čas. Pedagogiju sa metodikom polagali su samo oni kandidati koji su se spremali za profesore pedagoških predmeta u učiteljskoj školi i oni koji su u gimnazijama predavali logiku, psihologiju ili nemački jezik (pravo da polažu profesorski ispit za nastavnika nemačkog jezika imali su kandidati koji su studije završili na nemačkim univerzitetima).

Prvi kandidat koji je polagao profesorski ispit po novom zakonu bio je Emilije Berberović, suplent kragujevačke gimnazije. Najpre je 30. septembra 1881. godine polagao ispit iz nemačkog jezika sa literaturom i iz srpskog jezika sa staroslovenskim i pred komisijom radio pisani zadatak na nemačkom jeziku na temu „Karakteristika i naučni rezultat raspre između Bolmer-Brajgingera i Gočelda”. Potom je 3. oktobra polagao usmeni ispit iz izabranih predmeta, i na kraju, 6. oktobra, držao u sedmom razredu Prve beogradske gimnazije „praktično predavanje” o glagolskim oblicima u nemačkom jeziku.²⁴

U početku su kandidati polagali profesorski ispit u toku cele godine, ali se uvidelo da ovo nije dobro jer su nastavnici pripremajući se za ispit duže vreme odsustvovali iz nastave. Zato je ministar raspisom od 17. septembra 1891. godine propisao da se od početka školske 1891/92. godine ispiti polažu dva puta godišnje, u aprilu i oktobru.²⁵ Drugim raspisom, od 8. marta 1892. godine, naređeno je da se prijave za ispit dostavljaju Ministarstvu najkasnije do 20. marta za aprilski i najkasnije do 20. septembra za oktobarski rok.²⁶

Rezultati profesorskog ispita objavljeni su u *Nastavniku*, staleškom listu Profesorskog društva, i *Prosvetnom glasniku*, zvaničnom glasilu Ministarstva prosvete. Tako saznajemo da je 1881. godine profesorski ispit položilo četiri kandidata, 1882. sedam, 1883. 21 kandidat, 1884. 12 kandidata, 1885. 13 kandidata, 1886. pet, 1887. jedan, 1888. 11 kandidata, 1889. 12 kandidata, 1890. 33 kandidata, 1891. 18 kandidata, 1892. 20 kandidata, 1893. 24 kandidata, 1894. 31 kandidat, 1895. 18 kandidata, a 1896. godine 18 kandidata.²⁷ U *Nastavniku* su izlazile i beleške o ocenama ispitne komisije: tako je, na primer, u aprilu 1894. godine jedan kandidat dobio ocenu „jednoglasno odlično”, šest kandidata ocenu „većinom glasova odlično”, devet kandidata ocenu „jednoglasno dobro” i četiri „većinom glasova dobro”.²⁸

²⁴ Odbor za profesorske ispite, *Prosvetni glasnik* (Beograd), 1881, god. II, sv. 18, str. 676.

²⁵ Raspis svim starešinama srednjih škola o roku prijave za polaganje profesorskih ispita, 17. septembar 1891. u M. Marković i Z. R. Popović (prir.), *Navedeno delo*, 1895, str. 309.

²⁶ Raspis svim starešinama srednjih škola o vremenu za polaganje profesorskih ispita, Beograd, 8. mart 1892. u M. Marković i Z. R. Popović (prir.), *Navedeno delo*, 1895, str. 308.

²⁷ *Prosvetni glasnik* (Beograd), 1881–1896; *Nastavnik* (Beograd), 1890–1896.

²⁸ Profesorski ispiti, *Nastavnik* (Beograd), 1894, god. V, str. 150.

U periodu 1881–1896. godine profesorski ispit položilo je 248 od 262 prijavljenih kandidata, a nije položilo 14 – među njima su bili oni koji su dobili ocenu nedovoljan, oni koji su odustali i oni kandidati koji nisu položili ceo ispit. Od 248 kandidata koji su položili profesorski ispit u nastavničkoj službi 1896. godine bilo je 213, dakle blizu dve trećine od ukupnog broja (357) profesora srednjih škola je polagalo profesorski ispit. Psihologiju s logikom i pedagogiju s metodikom u ovih šesnaest godina kao glavni predmet polagalo je 18 kandidata, budućih profesora učiteljske škole, dok ni jedan od preostalih 230 budućih gimnazijskih profesora nije polagao predmete iz ove grupe kao sporedne. Od 18 kandidata koji su polagali psihologiju s logikom i pedagogiju s metodikom kao glavni predmet, dvoje je polagalo kao sporedne predmete srpski i staroslovenski jezik sa literaturom, 11 nemački jezik sa literaturom, četvero istoriju i zemljopis i jedan latinski jezik sa literaturom.²⁹

Odnos stručne javnosti prema *Zakonu o profesorskim ispitima* bio je naglašeno kritičan. Dr Vojslav Bakić 1881. godine, odmah nakon donošenja ovog zakona, piše da je on donet „iz trke“, da će možda stvoriti „stručnjake, ali ne i praktične nastavnike koji bi bili kadri da na lak i jasan način iskazuju pojedine istine“, da je zasnovan na načelu koju je pravno neodrživ – važio je za sve profesore srednjih škola sa manje od pet godina radnog iskustva bez obzira na status u kome su se zatekli.³⁰ Problemi vezani za status gimnazijskih profesora i njihovog pedagoškog obrazovanja bili su važni pokretački motivi osnivanja Profesorskog društva, prvog udruženja srednjoškolskih nastavnika u Srbiji. Na prvom zboru Profesorskog društva, koji je održan 12. i 13. aprila 1889. godine, predsednik društva, doktor pedagogije Nikola J. Petrović, podneo je uvodni referat u kome je dao komparativnu analizu profesorskih ispita u Srbiji i evropskim zemljama.³¹ Petrović piše da u većini evropskih zemalja postoje tri osnovna uslova za profesorsku službu, koji se traže i u Srbiji: da kandidat ima državljanstvo, da je položio ispit zrelosti u gimnaziji ili realci i da je završio tri ili četiri godine Filozofskog ili Tehničkog fakulteta. Ali, profesorski ispit se razlikovao od zemlje do zemlje: u Nemačkoj su svi predmeti bili podeljeni na dve velike grupe, filološko-istorijsku i matematičko-prirodnu, a budući profesori polagali su pismeni ispit (izrada temata) iz filozofije ili pedagogije i pismeni i usmeni ispit iz glavnog predmeta; u Austriji se profesorski ispit sastojao iz domaćeg pisanog rada iz oblasti filozofije i pedagogije i usmenog ispita iz glavnih predmeta; u Ugarskoj se najpre polagao mađarski jezik,

²⁹ Petrović, J. N. (1897). Profesorski ispit u Srbiji od 1881. do 1896. godine, *Prosvetni glasnik* (Beograd), god. XVIII, sv. 4. str. 224–225.

³⁰ Bakić, V. (1881). Zakon o profesorskim ispitima, *Samouprava* (Beograd), 1881, br. 77.

³¹ Petrović, J. N. (1899). Profesorski položaj u školi i društvu u drugih država i u Srbiji, *Prosvetni glasnik* (Beograd), god. X, sv. 7 i 8, str. 169–185.

istorija i književnost, zatim filozofija i pedagogija (uključujući istoriju pedagogije) i stručni ispit iz užih naučnih oblasti.

Procena profesora srednjih škola bila je da je profesorski ispit u Srbiji obiman i neizbežno organizovan: zbog obimnosti programa kandidati su profesorski ispit polagali u fazama, što je za posledicu imalo da su nekada i po više meseci odsustvovali iz nastave; kandidati su birali jednu od ukupno dvanaest naučno-nastavnih grupa koje su uključivale više raznorodnih disciplina. Takođe, pitanje pedagoškog dela profesorskog ispita nije bilo rešeno po evropskim uzorima – za većinu nastavnika profesorski ispit nije uključivao proveru pedagoških znanja. U *Nastavniku* su profesori izveštavali o profesorskim ispitima i pedagoškom obrazovanju nastavnika u evropskim zemljama: u 1890. godini izašao je članak o srednjim školama u Švedskoj u kojoj su tzv. nastavnički kandidati (suplenti) kada se zaposle u prvoj, „probnoj godini”, imali sistematsku teorijsku i praktičnu obuku – teorijsku obuku vodili su izaslanici ministra prosvete, obuhvatala je predavanja iz „teorije i istorije pedagogije”, diskusije o pedagoškim pitanjima i izradu jednog do dva referata iz „pedagogije i metodike”, a praktična obuka je podrazumevala da kandidat drži do šest časova nedeljno pod supervizijom iskusnijeg profesora i nedeljne konferencije na kojima se raspravljalo o održanim časovima.³²

Na godišnjem zboru koji je održan 1893. godine Profesorsko društvo donelo je posebnu „rezoluciju” o profesorskim ispitima, u kojoj se, između ostalog, navodi: „Priznata je istina, da je nastavnik duša školi, i da se pokraj mnogih činilaca, od kojih zavisi uspeh u nastavi, na prvom mestu ističe nastavnik, njegova pedagoška i naučna sprema. S toga, opazajući da naročito nastavicima, koji tek stupaju u školu, mnogo smeta oskudica u pedagoškom obrazovanju, a pokraj toga imajući u vidu od kakve je smetnje sadašnje nepodesno grupisanje predmeta za profesorski ispit, zbor je doneo ovu rezoluciju: Zbor je mišljenja da se *Zakon o profesorskim ispitima* od 1880. godine izmeni u tome da – zadržavajući današnju tražbu srpskog i stranog jezika za sve kandidate – unese potrebnu tražbu pedagoških znanja i da olakša grupisanje predmeta za profesorski ispit, ne remeteći glavni karakter naučno-stručnih grupa.”³³ Iste godine u okviru „Projekta zakona o srednjim školama”, koji je Uprava Profesorskog društva uputila ministru prosvete dr Milenku Vesniću, ponuđena je sledeća koncepcija profesorskog ispita: sastojao bi se od (1) tzv. prethodnog ispita iz srpskog jezika i književnosti, jednog stranog jezika i „opštih znanja pedagoških i iz metodike predmeta svoje grupe”, (2) stručnog ispita iz jedne od ukupno 16 stručnih grupa u okviru kojih bi po srodnosti bile grupisane tri do četiri discipline (jedna od zasebnih grupa bila je i „pedagogika

³² Stojaković, J. Sr. (1890). Uređenje srednjih škola u Švedskoj, *Nastavnik* (Beograd), str. 628.

³³ Peti redovni zbor, *Nastavnik* (Beograd), 1893, god. III, str. 392–398.

sa metodikom i istorija pedagogije”) i koji bi obuhvatao izradu „pisanog sastava” kod kuće iz glavnog predmeta odabrane stručne grupe, pismeni i usmeni ispit iz glavnog predmeta i jedno „praktično predavanje”.³⁴ Ali, predlozi Proforskog društva nisu primani, profesorski ispit je sve do 1898. godine zadržao dominantno karakter stručnog ispita iz užih naučnih oblasti.

Obrazovanje gimnazijskih profesora u Srbiji na prelomu vekova

Dvostruki zadatak Velike škole, da priprema pravnike, inženjere, sa jedne, i nastavnike srednjih škola, sa druge strane, vodio je razvijanju tzv. akademskog modela obrazovanja nastavnika. Kao što smo već naglasili, nerešeno pitanje karaktera obrazovanja budućih nastavnika bio je jedan od motiva organizovanja Proforskog društva 1889. godine. Naime, gimnazijski profesori su pre nego profesori Velike škole postali svesni potrebe za pedagoškim obrazovanjem. Postepeno se razvijajući kao profesionalna zajednica profesori srednjih škola prepoznali su krug zajedničkih problema: nedovoljno pedagoško i didaktičko obrazovanje, nizak stepen autonomije u radu, nesiguran i neizvestan status koji je svaka, pa i najmanja promena u političkom životu Srbije, mogla dodatno da uzdrma. Već na trećem Zboru Proforskog društva, koji je održan avgusta 1891. godine, na inicijativu profesora Živana Živanovića i Đorđa Anđelkovića usvojena je „rezolucija” kojom se tražilo da se na Velikoj školi ustanovi stalna Katedra za pedagogiju³⁵, a potom je članove Uprave Društva 22. oktobra 1892. godine primio ministar Jovan Bošković kome su predali „rezoluciju”.³⁶

Filozofski fakultet je 13. oktobra 1892. godine jednoglasno kandidovao V. Bakića za profesora³⁷, a ukazom od 6. decembra 1892. godine Bakić je postavljen za profesora Velike škole.³⁸ Prvo redovno predavanje održao je 10. aprila 1893. godine za četrdesetak slušaoca filozofije na trećoj i četvrtoj godini. U *Dnevniku* je za beležio: „Đaci kažu da nisu slušali psihologiju i logiku, zato ću ja o tome opširnije govoriti u pedagogici”.³⁹ Naredne 1894. godine, na dan rođenja J. A. Komenskog, za slušaoc treće godine Bakić je organizovao Pedagoški seminar u okviru koga su studenti pripremali referate o pedagoškim pitanjima i raspravljali o njima. Uvo-

³⁴ Projekat zakona o srednjim školama, *Nastavnik* (Beograd), 1894, god. IV, str. 78–100.

³⁵ Treći redovni zbor, *Nastavnik* (Beograd), 1891, god. II, str. 582.

³⁶ Peti redovni zbor, *Nastavnik* (Beograd), god. III, 1893, str. 392–398.

³⁷ Bakić, V. (2009). *Beleške o prosvetnim i kulturnim, političkim i ratnim događajima u Srbiji (1872–1929)*. SAO – Učiteljski fakultet, Užice, str. 103.

³⁸ Pedagoški muzej, Fond Vojislava Bakića, f. I, br. 26, Ukaz o postavljenju Vojislava Bakića za profesora Velike škole, Beograd, 6. decembar 1892. god.

³⁹ Bakić, V. *Navedno delo*, 2009, str. 103.

đenje Pedagoškog seminara, naglasimo, predstavljalo je ne samo značajan korak u zasnivanju pedagoškog obrazovanja budućih gimnazijskih profesora, istovremeno, seminar je kao forma univerzitetske nastave pomogao prerastanju Velike škole u Univerzitet (1905). O prvim iskustvima u radu Pedagoškog seminara Bakić je zabeležio: „Za sad ćemo pretresati važnija pitanja iz pedagogike, a iz logike su malo čitali. Bilo ih je mnogo, došli su i đaci treće godine”⁴⁰, a o uspehu seminara zapisao je da je 4. juna 1894. godine držao ispit iz pedagogike za „prirodnački odsek” i da su slušaoci seminara postigli zadovoljavajući uspeh.⁴¹

Važan momenat u institucionalnom zasnivanju koncepcije pedagoškog obrazovanja gimnazijskih nastavnika predstavlja 1896. godina u kojoj je, 18. decembra, doneta nova *Uredba Filozofskog fakulteta* kojom je prvim članom definisano da je zadatak Velike škole „/.../ da 1) sprema nastavnike i 2) stručne radnike u naukama i književnosti u srpskom narodu.”⁴² Ovako definisan zadatak Filozofskog fakulteta zahtevao je izmene u nastavnom planu, a pre svega uvođenje pedagoških predmeta kao obaveznih. Uredbom iz 1896. godine izmenjena je pređašnja organizacija Filozofskog fakulteta i umesto dotadašnjeg opšteg i dva posebna, istorijsko-filološkog i prirodno-matematičkog, uvedana su četiri odseka – literarno-lingvistički, istorijsko-geografski, matematičko-fizički i jestastveno-hemijski. Istovremeno je usvojen i novi nastavni plan kojim su svi predmeti podeljeni na *stručne, pomoćne i fakultativne*. Pedagogija je u sva četiri odseka svrstana u grupu *pomoćnih predmeta* koje su slušaoci fakulteta morali da pohađaju ali iz kojih nisu polagali ispite. Školske 1896/97. godine za slušaoce četvrte godine pored predavanja iz posebne pedagogike Bakić je organizovao Akademijski pedagoški seminar i u okviru njega hospitovanje i nastavni rad u srednjim školama. Na njegovu inicijativu Savet Filozofskog fakulteta je usvojio, a ministar Andra Nikolić 16. marta 1897. godine odobrio, predlog da se u cilju pripreme budućih srednjoškolskih nastavnika za nastavni rad za škole vežbaonice odrede Prva beogradska gimnazija i Realka, a da u ostalim beogradskim srednjim školama slušaoci četvrte godine hospituju prema potrebi.⁴³ Akademijski pedagoški seminar Bakić je organizovao po ugledu na Stojev i Rajnov seminar na Univerzitetu u Jeni. Kandidati su najpre pod Bakićevom supervizijom pisali pripremu za nastavni čas, potom su u prisustvu kolega držali nastavu, i na kraju se diskutovalo o održanim časovima.⁴⁴ Krajem 1900. godine

⁴⁰ *Ibid.*, str. 110.

⁴¹ *Ibid.*, str. 113.

⁴² Uredba Filozofskog fakulteta, Beograd, 18. decembar 1896. godine. U A. Veselinović (u red.) (2005). *Filozofski fakultet Velike škole 1895–1905. Arhivska građa iz fondova Arhiva Srbije, knjiga V*. Beograd: Filozofski fakultet, str. 72–80.

⁴³ Ubrzo potom, 2. maja, primljen je Bakićev predlog da se za učenice Velike škole obezbedi da i one mogu da hospituju u Višoj ženskoj školi. Bakić, V. *Navedeno delo*, 2009, str. 140–141.

⁴⁴ *Ibid.*, str. 143.

Savet fakulteta je usvojio Bakićev predlog da se „praktična vežbanja” u Akademij-skom pedagoškom seminaru smatraju za produžena predavanja iz pedagogije i ona su postala obavezna sa sve slušaoce Filozofskog fakulteta.⁴⁵

Promene koncepcije profesorskog ispita 1898. godine

Prve izmene profesorskog ispita uvedene su *Zakonom o srednjim školama* iz 1898. godine.⁴⁶ Umesto dotadašnjih ispitnih odbora koji su postavljani od ministra prosvete na godinu dana, novim zakonom ustanovljena je stalna ispitna komisija pri Ministarstvu prosvete i crkvenih dela koju su činili profesori Velike škole, članovi Akademije nauka i profesori srednjih škola. Predsednik komisije postavljan je kraljevim ukazom, a članovi i njihovi zamenici pretpisom ministra prosvete i crkvenih dela, svi na tri godine. U delu koji se odnosio na profesorski ispit *Zakon o srednjim školama* rađen je po uzoru na pruski zakon iz 1890. godine. Naime, u Pruskoj je 1890. godine donet zakon po kome se kandidat nakon položenog profesorskog ispita upućivao na dvogodišnje hospitanstvo koje je bilo podeljeno na „seminarsku” i „probnu” godinu. U „seminarskoj” godini pripravnici su posmatrali rad nastavnika, a u „probnoj” držali nastavne časove (od četiri do osam časova nedeljno). Pripravnik je dobijao mentora koji ga je upućivao u nastavni rad, takođe organizovane su tzv. nedeljne konferencije na kojima se diskutovalo o održanim nastavnim časovima i o teorijskim pedagoškim pitanjima (o principima, metodama nastavnog rada, udžbenicima, ali i o temama iz oblasti istorije pedagogije).⁴⁷

Zakonom o srednjim školama iz 1898. godine suplentska služba produžena je na tri godine – suplent je preuzimao sve obaveze profesora, nakon čega je dobijao pravo da izađe na profesorski ispit pod uslovom da od direktora gimnazije dobije pozitivnu preporuku da ima „fizičkih i moralnih osobina koje su za nastavnički poziv neophodne”. Predmeti su novim zakonim bili raspoređeni u devet grupa.⁴⁸ U odnosu na zakon iz 1881. godine reč je o celishodnijoj raspodeli na-

⁴⁵ *Ibid.*, str. 176.

⁴⁶ Ovim zakonom prestale su da važe odredbe od 16. septembra 1863, 18. septembra 1871, 9 juna 1884, 28. februara 1875. i Zakon od profesorskim ispitima od 29. juna 1880. godine. Zakon o srednjim školama, *Prosvetni glasnik* (Beograd), 1898, god. XIX, sv. 8, str. 385–397. Naglasimo da je u 1898. godini doneto i niz drugih školskih zakona, a pre svega *Zakon o narodnim školama*, kojima je bitno izmenjena struktura i organizacija osnovnoškolskog obrazovanja. Videti u: Vujisić Živković, N. (2011). Razvoj institucije stalnog nadzora nad osnovnim školama u Srbiji u 19. veku, *Andragoške studije* (Beograd), br. 1, str. 157–172.

⁴⁷ Profesorski ispit u Pruskoj i Austriji, *Prosvetni glasnik* (Beograd), 1889, god. X, sv. 1, str. 48–52.

⁴⁸ Reč je o sledećim grupama: 1) srpski jezik kao glavni, latinski sa grčkim jezikom, i nemački ili francuski jezik kao sporedni predmet, 2) latinski sa grčkim jezikom kao glavni i srpski jezik kao sporedni predmet, 3) nemački i francuski jezik kao glavni i srpski jezik kao sporedni predmet, 4) geografija i jestastvenica kao glavni i opšta istorija sa srpskim jezikom kao sporedni predmet, 5) opšta istorija sa srpskim jezikom kao glavni i geografija kao sporedni predmet, 6) jestastvenica, matematika ili fizika kao glavni i geografija kao sporedni predmet, 7) matematika sa nacrtom geometrijom kao glavni, fizika ili mehanika kao

stavno-naučnih oblasti, što je za rezultat imalo izvesnu redukciju sadržaja programa profesorskog ispita.

Profesorski ispit polagao se pred ispitnom komisijom koja nije smela da ima manje od pet članova i sastojao se iz opšteg i stručnog dela. Opšti ispit – usmeni ispit u trajanju od najmanje dva sata, uključivao je proveru 1) sposobnosti kandidata da se služi srpskim jezikom i znanja iz srpske književnosti, 2) znanja iz oblasti pedagogije, psihologije i logike i metodike predmeta koje će predavati, 3) sposobnosti kandidata da se za „književnu potrebu” dobro služi nemačkim ili francuskim jezikom i 4) poznavanja školskih zakona, uredaba o uređenju srednjih škola i „školske administracije”.⁴⁹ Stručni ispit sastojao se iz tri dela. Prvi deo bio je domaći rad na temu iz glavnog predmeta za čiju izradu je kandidat imao do devedeset dana (umesto domaćeg rada prihvatao se rad objavljen na stranom jeziku ili doktorska disertacija). Drugi deo ispita bio je pisani zadatak na jednu od tri teme koju kandidat izvuče, radio se do tri sata – kandidat nije imao pravo da konsultuje stručnu literaturu jer je funkcija ovog dela ispita bila da kandidat pokaže koliko pouzdano vlada naučnom oblašću koju će predavati. Usmeni ispit polagao se iz svih naučno-nastavnih oblasti izabrane grupe. U trećem delu stručnog ispita kandidat je držao jedan nastavni čas.

Za prvog predsednika stalne komisije za profesorske ispite kraljevim ukazom od 20. septembra 1898. godine imenovan je profesor Velike škole dr M. Jovanović Batut. Za članove komisije za opšti ispit postavljeni su profesor Velike škole V. Bakić, profesor Druge beogradske gimnazije Milenko Marković, direktor prve beogradske gimnazije Mihailo Marković i direktor druge beogradske gimnazije Sreta Stojković.⁵⁰ U školskoj 1898/99. na profesorski ispit izašlo je tri kandidata, Milan Damjanović, suplent smederevske privatne gimnazije, Jerotije Topalović, suplent jagodinske privatne polugimnazije i Danilo Katić, suplent gimnazije u Kragujevcu.⁵¹ Već u školskoj 1900/1901. godini bio je ukupno 21 kandidat od kojih je 11 položilo ceo ispit, pet je upućeno na dopunu, a pet kandidata nije položilo profesorski ispit.⁵²

sporedni predmet, 8) matematika sa nacrtnom geometrijom kao glavni i fizika ili mehanika kao sporedni predmet i 9) fizika sa hemijom kao glavni, jestastvenica ili matematika kao sporedni predmet.

⁴⁹ Zakon o srednjim školama, *Prosvetni glasnik* (Beograd), 1898, god. XIX, sv. 8, str. 385–397.

⁵⁰ Stalna ispitna komisija, *Prosvetni glasnik* (Beograd), 1898, god. XIX, sv. 10, str. 492–493.

⁵¹ Profesorski ispit, *Prosvetni glasnik* (Beograd), 1899, god. XX, sv. 12, str. 733–744.

⁵² Profesorski ispit u 1900–1901. godini, *Prosvetni glasnik* (Beograd), 1901, god. XXII, sv. 8, str. 1097.

Zaključak

U ovom prilogu pratili smo razvoj koncepcije i organizacije vrednovanja profesionalnih kompetencija budućih gimnazijskih profesora u Srbiji XIX veku. Širi teorijski okvir u kome smo razmatrali ovo pitanje jeste razvoj pedagoškog obrazovanja gimnazijskih nastavnika.

U periodu do 1880. godine stručne kvalifikacije nastavnika nisu proveravane naročitim ispitom, kandidati sa završenim odgovarajućim fakultetom angažovani su za profesore bez prethodne provere profesionalnih (pedagoških) kompetencija. Uvođenje profesorskog ispita, međutim, nije bitno izmenilo tradiciju stvaranu u prethodnim decenijama – ispit je imao dominantno stručni i naučni karakter, s tim što se prvi put uvodi provera praktičnih pedagoških kompetencija.

Sa uvođenjem pedagoške grupe predmeta na Filozofski fakultet Velike škole 1892. godine i osnivanjem Akademijskog pedagoškog seminara 1896. godine, započinje period postepenog razvijanja zaokružene koncepcije pedagoškog obrazovanja gimnazijskih nastavnika. Ovo se odrazilo i na karakter profesorskog ispita koji je 1898. godine pored stručno-naučnog, dobio i pedagoški karakter: pored praktičnih kompetencija, ispit je uključivao i proveru znanja kandidata iz pedagogije i školskog zakonodavstva.

Korišćeni izvori

- Bakić, V. (2009). *Beleške o prosvetnim i kulturnim, političkim i ratnim događajima u Srbiji (1872–1929)*. Užice: SAO – Učiteljski fakultet.
- Veselinović, A. (red.) (2004). *Filozofski fakultet Velike škole 1863–1873. Arhivska građa iz fondova Arhiva Srbije, knjiga II*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Veselinović, A. (red.) (2005). *Filozofski fakultet Velike škole 1895–1905. Arhivska građa iz fondova Arhiva Srbije, knjiga V*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Veselinović, A. (red.) (2006). *Filozofski fakultet Velike škole 1874–1883. Arhivska građa iz fondova Arhiva Srbije, knjiga III*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Veselinović, A. (red.) (2007). *Filozofski fakultet Velike škole 1884–1894. Arhivska građa iz fondova Arhiva Srbije, knjiga IV*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Dragičević T. i S. Timotijević (red.) (2009). *Školstvo i prosveta u Srbiji 1817–1838*. Beograd: Arhiv Srbije.
- Ljušić, R. (u red.) (1980). *Licej 1838–1863, Zbornik dokumenata*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Savremena administracija.
- Marković M. i R. Z. Popović (prir.) (1895). *Prosvetni zbornik zakona i naredaba*. Beograd: Kraljevska državna štamparija.
- Nastavnik*, 1890–1901.

Pedagoški muzej, Fond Vojislava Bakića.

Prosvetni glasnik, 1880–1901.

Školski zbornik zakona, pravila, naredaba i t.d. Beograd: Državna štamparija, 1875.

Korišćena literatura

Bakić, V. (1881). Zakon o profesorskim ispitima, *Samouprava* (Beograd), 1881, br. 77.

Bakić, V. (1901). Filozofski fakultet i srednje škole, *Prosvetni glasnik* (Beograd), god. XXII, sv. 7, str. 831–839.

Vujisić Živković, N. (2011). Razvoj institucije stalnog nadzora nad osnovnim školama u Srbiji u 19. veku, *Andragoške studije*, (1), 157-172.

Grujić, V. (1997). *Gimnazijsko obrazovanje i vaspitanje u Srbiji do Prvog svetskog rata, Spomenik CXXXV*. Beograd: SANU.

Đurović, A. (2004). *Modernizacija obrazovanja u Kraljevini Srbiji 1905–1914*. Beograd: Istorijski institut.

Milićević, Đ. M. (1868). *Škole u Srbiji od početka ovoga veka do kraja školske 1867. godine*. Beograd: Državna štamparija.

Ljušić, R. (1988). Od Velike škole do Liceja (1808-1938); u D. Tatić i Đ. Uskoković (red.), *Univerzitet u Beogradu 1838-1988* (3–35). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Savremena administracija.

Petrović, J.N. (1897). Profesorski ispit u Srbiji od 1881. do 1896. godine, *Prosvetni glasnik*, 18(4), 224–225.

Petrović, J.N. (1899). Profesorski položaj u školi i društvu u drugih država i u Srbiji, *Prosvetni glasnik*, 10(7-8), 169–185.

Popović Šapčanin, M. (1891). Pedagoška sprema nastavnika u Finskoj, *Prosvetni glasnik*, 12(3), 127–131.

Profesorski ispit u Pruskoj i Austriji, *Prosvetni glasnik*, 10(1), 48–52.

Stojaković, J. Sr. (1890). Uređenje srednjih škola u Švedskoj, *Nastavnik*, 627–652.

Tešić, V. (1967). Pedagogija na Liceju, Velikoj školi i na Univerzitetu u Beogradu do 1914. godine; u N. Potkonjak i dr. (red.), *Sedamdeset pet godina katedre za pedagogiju* (7–38). Beograd: Filozofski fakultet.

Trgovčević, Lj. (2003). *Planirana elita*. Beograd: Službeni glasnik – Istorijski institut.

Čunković, S. (1971). *Školstvo i prosveta u Srbiji u XIX veku*. Beograd: Pedagoški muzej.

IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION AND EVALUATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF PROSPECTIVE SECONDARY SCHOOL TEACHERS IN SERBIA IN THE XIX CENTURY

Nataša Vujisić-Živković
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Abstract

In this paper we analyzed the conception and organization of the evaluation of professional competencies of prospective secondary school teachers in Serbia in the XIX century. In this context particular attention was paid to the development of pedagogical education of secondary school teachers and on organization of professorship exam. Reasons for behindhand interest in pedagogical education of secondary school teachers were in under-developed system of secondary education, lack of vocational profiling of higher education and in the domination of academic model of teacher preparation. Professorship exam which had been introduced in 1880 did not include an examination of pedagogical knowledge, it had character of the professional exam of the immediate scientific area knowledge and pedagogical competencies were checked in the so-called practical exam, in which candidates have held one class. At the end of the XIX century, along with strengthening the pedagogical education of prospective secondary school teachers at university level, professorship exam was extended with testing of pedagogical, psychological, subject specific didactic knowledge and knowledge of school legislation. Our analysis shows that the professional competencies of secondary school teachers were seen at first as a professional and practical, and that by the time this concept was expanded by general pedagogical competencies.

Key words: professional competencies of secondary school teachers, professorship exam.

PODACI O AUTORIMA

Dr Šefika Alibabić, redovni profesor na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

- salibabi@f.bg.ac.rs

Dr Slađana Anđelković, docent na Geografskom fakultetu Univerziteta u Beogradu.

- slandjelkovic@gmail.com

Dr Radovan Antonijević, docent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

- radovan.antonijevic@f.bg.ac.rs

Aleksandar Bulajić, saradnik u nastavi na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

- abulajic@f.bg.ac.rs

Mr Aleksandra Ilić-Rajković, asistent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

avilic@f.bg.ac.rs

Dr Nada Kačavenda-Radić, redovni profesor na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

- nkacaven@f.bg.ac.rs

Dr Radivoje Kulić, redovni profesor na Učiteljskom fakultetu u Prizrenu – u Leposaviću, Univerzitet u Prištini – sa sedištem u Kosovskoj Mitrovici.

- radivoje.kulic@pr.ac.rs

Bojan Ljujić, istraživač pripravnik na Institutu za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

- bojangljujic@gmail.com

Ivana Luković, asistent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

- ivlukovic@yahoo.com

Maja Maksimović, saradnik u nastavi na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

- maksimovic.ma@gmail.com

Dr Zorica Matejić-Đuričić, redovni profesor na Fakultetu za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za opšte i zajedničke predmete.

- graphos@sbb.rs

Dr Snežana Medić, redovni profesor na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

- smedic@f.bg.ac.rs

Mr Zorica Milošević, asistent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

- zmilosev@f.bg.ac.rs

Mr Jovan Miljković, asistent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

- jovan.miljkovic@f.bg.ac.rs

Dr Milica Mitrović, docent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

- mimitrovic@open.telekom.rs

Mr Tamara Nikolić-Maksić, asistent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

- tamara.nikolic@f.bg.ac.rs

Dr Kristinka Ovesni, docent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

- kovesni@gmail.com

Dr Aleksandra Pejatović, docent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

- apejatov@f.bg.ac.rs

Kristina Pekeč, saradnik u nastavi na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

- kristina.pekec@gmail.com

Dr Katarina Popović, docent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

- kpopovic@f.bg.ac.rs

Dr Lidija Radulović, docent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, u Centru za obrazovanje nastavnika.

- liradulo@f.bg.ac.rs

Milan Stančić, istraživač pripravnik na Institutu za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

- mstancic@f.bg.ac.rs

Dr Zorica Stanisljević-Petrović, docent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu, na Departmanu za pedagogiju.

- zokapet@filfak.ni.ac.rs

Dr Nataša Vujisić-Živković, docent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

- nvujisic@f.bg.ac.rs

ISBN 978-86-82019-65-7