

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

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 (UNESKO, 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 konceptata 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 oве 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 *pojedinčnih 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, ekspozitornoj 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 resusa 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 fnije 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 redefinisanja 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 shatanja 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.