

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu  
Institut za pedagogiju i andragogiju

**PEDAGOŠKI MODELI  
EVALUACIJE I STRATEGIJE  
RAZVIJANJA KVALITETA  
OBRAZOVANJA**

Beograd, 2014.

**Izdavač:**

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

**Urednici:**

Prof. dr Dragana Pavlović Breneselović  
Prof. dr Živka Krnjaja  
Doc. dr Lidija Radulović

**Recenzenti:**

Prof. dr Vera Rajović  
Prof. dr Jasmina Klemenović  
Prof. dr Olivera Gajić

**Za izdavača:**

Prof. dr Radovan Antonijević

**Tehnički urednik i dizajn korica:**

Zoran Imširagić

ISBN 978-86-82019-81-7

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

CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

37.014.5(497.11)(082)(0.034.2)  
005.6:371(082)(0.034.2)

PEDAGOŠKI modeli evaluacije i strategije razvijanja  
kvaliteta  
obrazovanja [Elektronski izvor] / urednici Dragana  
Pavlović Breneselović,  
Živka Krnjaja, - Beograd : Filozofski fakultet Univerz-  
iteta, Institut za  
pedagogiju i andragogiju, 2014 (Beograd : Filozofski  
fakultet Univerziteta,  
Institut za pedagogiju i andragogiju). - 1 elektronski  
optički disk  
(CD-ROM) : tekst ; 12 cm

Sistemska zahtevi: nisu navedeni. - Nasl. sa naslovnog  
ekrana. - Tiraž 300.

- Napomene i bibliografske reference uz tekst. - Biblio-  
grafija uz svaki rad.  
- Summary.

ISBN 978-86-82019-81-7

a) образовање - Управљање квалитетом - Зборници  
b) Србија - Образовна  
политика - Зборници  
COBISS.SR-ID 211921932

# SADRŽAJ

PREDGOVOR .....	7
-----------------	---

## KVALITET U PREDŠKOLSKOM VASPITANJU I OBRAZOVANJU

---

POLITIKA OBEZBEĐIVANJA KVALITETA PREDŠKOLSKOG VASPITANJA U SRBIJI .....	11
<i>Živka Krnjaja i Dragana Pavlović Breneselović</i>	

DIVERSIFIKACIJA – ZNAČENJA I POLITIKE U PRAKSI PREDŠKOLSKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA U SRBIJI .....	35
<i>Lidija Miškeljin</i>	

JAVNO PREDŠKOLSKO VASPITANJE U EVROPSKOJ UNIJI – MODEL BELGIJE .....	51
<i>Jan Piters</i>	

## ŠKOLA I KVALITET OBRAZOVANJA - OPŠTA PITANJA KVALITETA -

---

POSTUPCI PROCENJIVANJA I MOGUĆNOSTI UNAPREĐIVANJA KVALITETA ŠKOLSKOG OBRAZOVANJA U SRBIJI .....	69
<i>Emina Hebib i Vera Spasenović</i>	

JEDNAKOST U OBRAZOVANJU:  
POGLED IZ PERSPEKTIVE PJERA BURDIJEA. .... 87  
*Mladen Radulović*

STRATEGIJE RAZVIJANJA KVALITETA RADA NASTAVNIKA:  
PERSPEKTIVA NASTAVNIKA ..... 103  
*Milan Stančić*

### **ŠKOLA I KVALITET OBRAZOVANJA - KVALITET U NASTAVI -**

---

ČINIOCI NIVOVA I KVALITETA OBRAZOVNOG POSTIGNUĆA  
UČENIKA OSNOVNE ŠKOLE. .... 125  
*Radovan Antonijević i Nataša Vujisić Živković*

ELEMENTI ZA STRATEGIJU GRAĐENJA KVALITETA NASTAVE ..... 141  
*Milica Mitrović i Lidija Radulović*

### **ŠKOLA I KVALITET OBRAZOVANJA - POSEBNA PITANJA KVALITETA -**

---

AMBIJENTALNA NASTAVA U FUNKCIJI UNAPREĐIVANJA  
KVALITETA NASTAVNOG PROCESA ..... 169  
*Slađana D. Anđelković*  
*Zorica Stanisavljević Petrović*

RUČNI RAD KAO NASTAVNI PREDMET I UNAPREĐENJE  
KVALITETA NASTAVE U SRBIJI KRAJEM XIX VEKA ..... 181  
*Aleksandra Ilić Rajković*

MATURSKI ISPIT IZ SRPSKOG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI:  
tradicija obrazovnih strategija u Srbiji ..... 201  
*Ivana Luković*

---

**KVALITET U VISOKOŠKOLSKOM OBRAZOVANJU**

---

METODOLOGIJA RANGIRANJA UNIVERZITETA SA STANOVIŠTA KVALITETA OBRAZOVANJA .....	217
<i>Biljana Bodroški Spariosu i Nataša Matović</i>	
Podaci o autorima .....	231



# PREDGOVOR

Tematski zbornik *Pedagoški modeli evaluacije i strategije razvijanja kvaliteta obrazovanja* rezultat je treće faze projekta 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, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

U prethodnim fazama projekta analizirani su različiti pristupi i dimenzije kvaliteta u obrazovanju (zbornik *Kvalitet u obrazovanju*, 2011); razmatrani su pristupi obrazovanju iz različitih perspektiva i elaborirane dimenzije i indikatori za procenu kvaliteta u pojedinim područjima (zbornik *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju*, 2012); razmatrana su specifična pedagoška i andragoška pitanja i problemi vezani za kvalitet obrazovanja (zbornik *Kvalitet u obrazovanju – izazovi i perspektive*, 2012). U okviru prethodne faze objavljen je i međunarodni zbornik (*The Contemporary Issues of Education Quality*, 2013) u kojem su predstavljeni radovi sa temama relevantnim za kvalitet u obrazovanju, autora iz Srbije, Mađarske, Slovenije, Nemačke, Austrije, Finske, Turske, Crne Gore i Hrvatske.

Tematika radova u zborniku *Pedagoški modeli evaluacije i strategije razvijanja kvaliteta obrazovanja* obuhvata pitanja rekonceptualizacije kvaliteta u području obrazovanja; načina praćenja i vrednovanja kvaliteta; stanja kvaliteta u sistemu obrazovanja u Srbiji; mogućih strategija unapređivanja kvaliteta i kritičkog preispitivanja aktuelne politike obrazovanja, reforme obrazovanja i strategije obrazovanja u Srbiji.

Radovi su grupisani u tri poglavlja prema nivoima obrazovanja: Kvalitet u predškolskom vaspitanju i obrazovanju, Škola i kvalitet obrazovanja i Kvalitet u visokoškolskom obrazovanju. U poglavlju Škola i kvalitet obrazovanja radovi su svrstani u tri celine: opšta pitanja kvaliteta, kvalitet u nastavi i posebna pitanja kvaliteta. U okviru poglavlja tekstovi su raspoređeni po abecednom redosledu prezimena prvog autora.

Koristimo priliku da izrazimo zahvalnost recenzentima, prof. dr Oliveri Gajić, prof. dr Jasmini Klemenović, i prof. dr Veri Rajović, koji su svojim konstruktivnim sugestijama i zapažanjima doprineli kvalitetu ovog zbornika.

Prof. dr Dragana Pavlović Breneselović

Prof. dr Živka Krnjaja

Doc. dr Lidija Radulović

**KVALITET U PREDŠKOLSKOM  
VASPITANJU I OBRAZOVANJU**



# POLITIKA OBEZBEĐIVANJA KVALITETA PREDŠKOLSKOG VASPITANJA U SRBIJI<sup>1</sup>

Živka Krnjaja i Dragana Pavlović Breneselović  
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

## Apstrakt

U domenu obrazovne politike u svetu i kod nas izraženo je nastojanje da se obezbedi kvalitet u obrazovanju kroz odgovarajuće mere i procedure uspostavljanja i evaluacije kvaliteta. Rad se bavi istraživanjem obrazovne politike u domenu kvaliteta predškolskog vaspitanja u Srbiji. Na osnovu kros-nacionalne analize politike uspostavljanja kvaliteta u zemljama sa visokim nivoom kvaliteta predškolskog vaspitanja identifikovani su nivoi i dimenzije kvaliteta i generisane smernice za određivanje kvaliteta, modela procene kvaliteta i strategije unapređivanja kvaliteta. Za potrebe analize razvijena je matrica analize koja obuhvata tri nivoa i četrnaest dimenzija kvaliteta na osnovu koje je analizirana važeća legislativa obrazovne politike, nastala uglavnom u prvoj deceniji dvadeset prvog veka. Generisane smernice za određivanje kvaliteta poslužile su kao osnov za sintezu podataka dobijenih analizom i kritičko preispitivanje obrazovne politike u domenu predškolskog vaspitanja u Srbiji. Rezultati istraživanja ukazuju na tehnicistički pristup kvalitetu kroz dominaciju mera osiguranja i kontrole kvaliteta naspram pristupa usmerenog na podršku građenju kvaliteta.

**Ključne reči:** kvalitet predškolskog vaspitanja, obrazovna politika, tehnicistički pristup osiguranja kvaliteta, smernice za određivanje kvaliteta.

## Uvod

U domenu obrazovne politike postoji izraženi trend da se obezbedi kvalitet u obrazovanju i sledstveno, definišu političke mere i procedure vezane za uspostavljanje i evaluaciju kvaliteta. Kvalitet je jedna od „onih stvari“ oko koje se svi slažemo da je važna, ali se razmimoilazimo po pitanju šta je on i/ili šta ga čini. Termin „kvalitet“ često se koristi u studijama, istraživanjima i dokumentima obrazovne politike bez prepoznavanja i uvažavanja kompleksnosti i višeznačnosti ovog pojma (Farquhar, 1999; Dalli et al., 2011).

Naše polazište u razumevanju kvaliteta predškolskog vaspitanja činila je praksa uspostavljanja i razvijanja kvaliteta u nekoliko zemalja koje slove za zemlje sa visokim kvalitetom predškolskog vaspitanja - Novom Zelandu, Švedskoj,

---

<sup>1</sup> Rad je nastao u okviru projekta „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ br.179060, koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a nosilac je Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

Nemačkoj, Irskoj i Finskoj. Kros-nacionalna analiza prakse ovih zemalja obezbedila nam je osnovu za identifikovanje nivoa i dimenzija uspostavljanja, podrške i razvoja kvaliteta predškolskog vaspitanja i na osnovu njih kritičko preispitivanje shvatanja kvaliteta u različitim društvenim i kulturnim kontekstima. Kros-nacionalna analiza bila nam je istovremeno polazište za razumevanje različitih teorijskih određenja kvaliteta i sagledavanja ograničenja i prednosti pojedinih pristupa kvalitetu, kao i polazište za preispitivanje i bolje razumevanje ove prakse kod nas. Na osnovu kros-nacionalne analize generisane su sledeće smernice za određenje i model procenjivanja kvaliteta: dinamičnost, multidimenzionalnost, multiperspektivnost, sistemnost, kontekstualnost i multilevelnost.

*Dinamičnost.* Kvalitet nije pitanje jednom uspostavljenog stanja ili nivoa nego stalni proces građenja. U praksi, on se ne postiže definisanjem mere ili granice koja treba da se dosegne, već ostvarivanjem pretpostavki za njegov stalni razvoj – kvalitet je putovanje, a ne kraj puta (Ministry of Education..., 1996; Skolverket, 2004; Urban, 2009).

*Multidimenzionalnost.* Vaspitna praksa je složen sistem koji obuhvata niz dimenzija kao što su program, institucionalna struktura i kultura, politika, interakcije, personalni plan. Samim tim kvalitet se ne može svesti na pojedinačne, izdvojene dimenzije, kao što je na primer struktura ustanove, već obuhvata čitav niz dimenzija kojima se kvalitet oblikuje u vaspitnoj praksi. Kvalitet određuju sve dimenzije vaspitne prakse, a ne ishodi prakse (Moss, 2009; Sherdidan, 2011).

*Multiperspektivnost.* Vaspitna praksa uključuje različite aktere: donosiocce politike, lokalne vlasti, profesionalce, decu, roditelje, članove lokalne zajednice... Oni se razlikuju u pogledu interesa, moći, očekivanja, shvatanja i uloga, pa tako i u pogledu razumevanja, zahteva i procena kvaliteta. Zbog toga određenje i procene kvaliteta moraju da obuhvataju perspektive svih aktera (Duignan and Walsh, 2005; Duignan, et al., 2007; Mahony and Hayes, 2006; Moss, 2007).

*Sistemnost.* Kvalitet je konstrukt uzajamno povezanih, uzajamno delujućih i uzajamno zavisnih komponenata i mora se sagledavati kao celina odnosa kroz koje pojedine dimenzije ili komponente dobijaju značenje, a ne kao prosti zbir pojedinačnih komponenata (Pavlović Breneselović, 2012). Iz toga sledi sinhronizacija i koordinacija kojom se ostvaruje koherentnost sistema. Početne promene u nekoj od komponenata ili dimenzija sistema izazivaju promene drugih komponenata i celine i to ne samo kroz mere koje su direktno usmerene na kvalitet već i osmišljenim promenama kojima se kvalitet indirektno podupire. Autentične promene, bez obzira da li inicirane „odozgo“ (kroz politiku) ili „odozdo“ (iz prakse) moraju biti višesmerno podržane (Dahlberg et al., 2007; Fullan, 2000).

*Kontekstualnost.* Kvalitet se shvata kao kontekstualizovan koncept koji zavisi od kulturnog, društvenog, ekonomskog i političkog konteksta. Određenje i pristup kvalitetu proističe iz određenja detinjstva i pristupa funkciji predškolskog vaspitanja. Takođe, društveni kontekst aktuelizuje pojedine dimenzije kvaliteta (Dalli et al., 2011; Ministry of Social Affairs and Health..., 2004; Urban 2009).

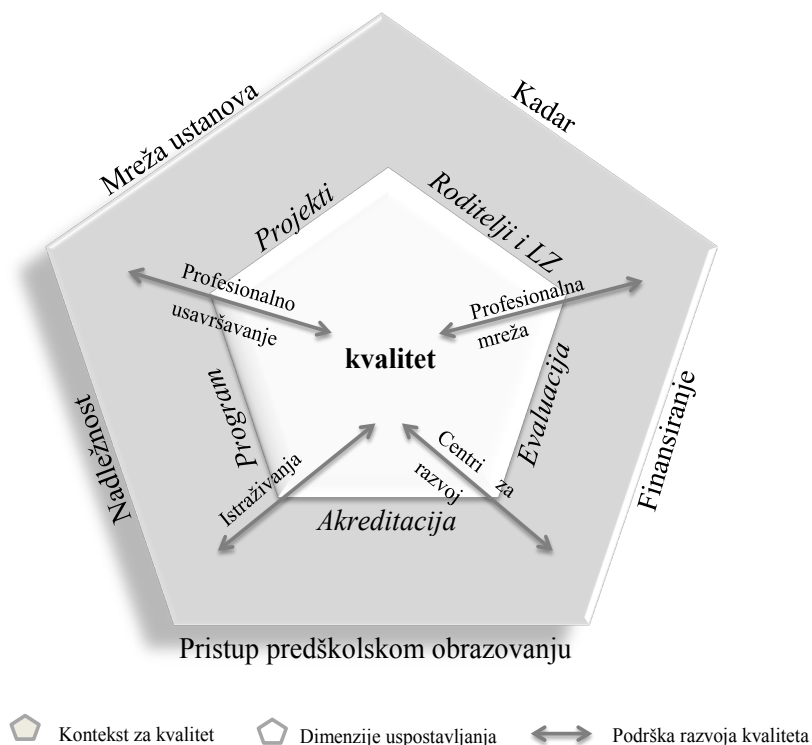
*Multilevelnost.* Možemo razlikovati više nivoa kroz koje se realizuje praksa vaspitnog delovanja: nivo sistema vaspitanja, nivo predškolske ustanove, personalni nivo. Pojedini kriterijumi kvaliteta dobijaju različito značenje na različitim nivoima i načini uspostavljanja kvaliteta ne mogu da budu isti načini na svakom nivou. Na primer, pravednost na nivou sistema znači jednaka prava sve dece na kvalitetno obrazovanje i uspostavlja se razvijanjem mreže predškolskog vaspitanja i njegovom dostupnošću, dok na nivou lokalne zajednice pravednost dobija značenje kroz diversifikaciju oblika i kontekstualne specifičnosti programa (Ministry of Social Affairs and Health..., 2004; Onnisma and Kalliala, 2011; Penn, 2000).

## Metod

Predmet našeg istraživanja bila je praksa politike obezbeđivanja kvaliteta predškolskog vaspitanja u Srbiji. Pod praksom politike obezbeđivanja kvaliteta podrazumevamo aktivnosti i mere nosilaca politike obrazovanja kojima se definiše konceptijski i normativni okvir, organizacija i funkcionisanje sistema predškolskog vaspitanja i uspostavljanje i razvijanje kvaliteta u tom sistemu. Analiza pretpostavki za uspostavljanje i razvoj kvaliteta obuhvatila je analizu pisanih izvora, nastalih u okviru obrazovne politike u prvoj deceniji dvadeset prvog veka: strateških dokumenata (12); zakona (4); uredbi i pravilnika (12); osnova programa predškolskog vaspitanja (3); vodiča, kataloga programa obuke (4); studija (18); izveštaja (11); prikaza (7); Web sajtova (12); informatora (4).

Matrica analize politike obezbeđivanja kvaliteta prikazana je na Šemi 1 kroz metaforu „kućice kvaliteta“.

Matrica uključuje tri nivoa sagledavanja kvaliteta: 1) nivo konteksta za uspostavljanje kvaliteta; 2) nivo obezbeđivanja kvaliteta; 3) nivo podrške za razvijanje kvaliteta.



**Šema 1:** Matrica analize politika uspostavljanja kvaliteta u predškolskom vaspitanju

Svaki od ovih nivoa analiziran je kroz više dimenzija. Kontekst za uspostavljanje kvaliteta analiziran je kroz dimenzije: pristup predškolskom vaspitanju (shvatanje detinjstva i funkcije predškolskog vaspitanja dato kroz legislativu); sistemsko uspostavljanje predškolskog vaspitanja kroz nadležnost, finansiranje, kadar i mrežu predškolskih ustanova. Nivo obezbeđivanja kvaliteta obuhvaćen je kroz sledeće dimenzije: sistem akreditacije, osnove programa, učešće porodice i lokalne zajednice, razvojni projekti i evaluacija. Nivo podrške razvoju kvaliteta analiziran je kroz dimenzije: profesionalno usavršavanje praktičara, profesionalna mreža, centri za razvoj i istraživanja.

## Kontekst za uspostavljanje kvaliteta predškolskog vaspitanja

*Pristup predškolskom vaspitanju.* Na osnovu analize strateških dokumenata (Inicijalni izveštaj o primeni Konvencije o pravima dece za period 1992-2005; Strategija za smanjenje siromaštva, 2003; Nacionalni plan akcije za decu 2004; Nacionalni milenijumski ciljevi razvoja, 2006; Strategija Ministarstva prosvete i sporta za period od 2005-2010; Pravci razvoja i unapređivanja kvaliteta predškolskog, osnovnog i opšteg srednjeg i umetničkog obrazovanja i vaspitanja 2010-2020, 2012; Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020, 2013), može se uočiti da u predškolskom vaspitanju u Srbiji nedostaju nacionalne i krosnacionalne analize, nacionalne evaluacije i kontinuirano praćenje prakse obrazovanja. U shvatanju deteta dominira razvojna paradigma, tako da prava deteta nisu operacionalizovana kroz participaciju dece u obrazovanju i ostaju na nivou političke proklamacije.

U strateškim dokumentima postoji tendencija sagledavanja svrhe predškolskog vaspitanja kroz efekte na školska postignuća, što je u suprotnosti sa koncepcijom predškolskog vaspitanja i njegovom primarnom funkcijom podrške dobrobiti deteta.

Nepostojanje sistema praćenja realizacije strateških dokumenata dovodi do stalnih ponavljanja bez kontinuiteta i pokretanja promene „od nule”, čime se ne obezbeđuje razvojnost i ne pruža mogućnost kritičkog uvida u prepreke za primenu strategija. U strateškim dokumentima vidljiva je neusklađenost između ciljeva, mera i očekivanih efekata. Neusklađenost se odražava u postavljanju nerasazmerno velikog broja nedovoljno konkretizovanih ciljeva i mera, sa nerealnim ili nepostojećim rokovima realizacije, dok su očekivani efekti suženi u odnosu na ciljeve, a u pojedinim strateškim dokumentima bez direktne veze sa merama i aktivnostima. Umesto da se u strateškim dokumentima postave oslonci za transformaciju u savremeni sistem obrazovanja, dominira partikularan pristup promenama u obrazovnom sistemu, koji je u osnovi ostao uniforman i tradicionalan i poboljšava se pojedinačnim merama, pri čemu zadržava sve svoje slabosti. Partikularan pristup predškolskom vaspitanju se takođe uočava i u favorizovanju Pripremnog predškolskog programa (PPP) kao dela obaveznog obrazovanja, umesto da se ovaj program posmatra kao povod transformacije osnovnoškolskog i predškolskog obrazovanja i njihovog koncepcijskog povezivanja. U većini dokumenata dominira partikularno sagledavanje kvaliteta koji se svodi na pojedinačne pokazatelje (npr.obuhvat dece ) koji onda postaju cilj za sebe.

*Koncepcija obrazovanja.* Istraživanje koncepcije obrazovanja na osnovu strateških, akcionih dokumenata (Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvije-

nom društvu, 2002; Kvalitetno obrazovanje za sve - izazovi reforme u Srbiji, 2004) pokazuje diskontinuitet između koncepcije predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja koji se ispoljava kroz: a) različite ciljeve i zadatke obrazovanja; b) različit koncept škole i vrtića kao obrazovnih institucija; c) različit pristup reformi; d) različit pristup u obezbeđivanju i podršci kvalitetu; različito razumevanje položaja i uloge učesnika u procesu obrazovanja (praktičara, dece, roditelja, lokalne sredine); e) podređivanje predškolskog vaspitanja opštim konceptijskim rešenjima i školarizaciji, kroz „skrivenu moć“ i dominaciju opšte koncepcije.

*Normativni okvir.* Analiza normativnog okvira (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2003; Zakon o izmenama i dopunama Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2005; Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009; Zakona o predškolskom vaspitanju i obrazovanju, 2010) pokazuje da u Srbiji ne postoji društveni konsenzus o obrazovanju niti državni kontinuitet u obrazovanju, već se zakoni donose prema promeni političke vlasti, što svakako ne pogoduje razvoju kvaliteta obrazovanja. Normativnim okvirom se propisuje politika osiguranja kvaliteta koja odražava hijerarhiju moći državne administracije kroz propisivanje mera, standarde i kontrolu. Istovremeno, normativni okvir odražava diskontinuitet u regulisanju odgovornosti između sa jedne strane, institucija koje propisuju mere osiguranja kvaliteta i izvan toga nisu odgovorne i, sa druge strane, obrazovnih institucija za koje se naglašava da su samostalno, ili u saradnji sa lokalnom upravom, odgovorne za obezbeđivanje kvaliteta, ali istovremeno bez prava participacije i u donošenju mera. Zakonima o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja predškolsko vaspitanje je definisano analogno drugim nivoima obrazovanja (izjednačavanje delatnosti predškolskog obrazovanja sa predškolskom ustanovom) što je u suprotnosti sa koncepcijom predškolskog vaspitanja iz 2002. i 2004. godine. Zakonima su uvođene novine u sistem koje su samo parcijalno određene i nedovoljno konkretizovane kroz prava i odgovornosti na svim nivoima sistema što je dovelo u pitanje njihovu realizaciju (npr. pedagoški asistenti).

Principi i ciljevi delatnosti predškolskog vaspitanja navedeni u Zakonu o predškolskom vaspitanju i obrazovanju (Zakon o predškolskom..., 2010) su u skladu sa strateškom koncepcijom predškolskog vaspitanja iz 2002. godine, ali nisu operacionalizovani daljim odredbama u Zakonu, npr. slika o detetu u članovima zakona zasnovana na potrebama deteta nije usklađena sa slikom datom u ciljevima i principima Zakona zasnovanom na pravima deteta kao i što slika o učešću porodice i lokalne zajednice u ciljevima i principima nije usklađena sa slikom datom u članovima Zakona. Slika o predškolskoj ustanovi u Zakonu odražava uniforman model programa i oblika rada sa decom.

Zakonom se reguliše otvaranje Model centara, ali se ne konkretizuju resursi kojima se obezbeđuje njegovo funkcionisanje kao ni umrežavanje kapaciteta za istraživanja u predškolskom vaspitanju. Pristup kvalitetu predškolskog vaspitanja u Zakonu o predškolskom vaspitanju nije usklađen sa strateškom koncepcijom predškolskog vaspitanja iz 2002. godine.

*Nadležnost.* Nadležnost nad predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem u Srbiji može se izdeliti najmanje kroz četiri dimenzije nadležnosti: 1) nadležnost na državnom nivou; 2) podela nadležnosti u sistemu obrazovanja i vaspitanja na državnom nivou; 3) nadležnost na pokrajinskom i lokalnom nivou; 4) područje izvan nadležnosti. Analiza nadležnosti nad predškolskim vaspitanjem pokazuje sektorsku podelu nadležnosti organizovanu isključivo prema opisu poslova onih koji nadležnost ostvaruju, a ne prema zastupanju interesa i različitih potreba porodica i dece u predškolskom vaspitanju. Nadležnost nad predškolskim vaspitanjem u Srbiji karakteriše odsustvo saradnje i umrežavanja u podeli nadležnosti među različitim ministarstvima kao i u okviru samog Ministarstva prosvete, pri čemu postoji veliki administrativni aparat sa preklapajućim nadležnostima. U odnosima između državnog, pokrajinskog i lokalnog nivoa izražena je centralizovana organizaciona struktura i hijerarhija u nadležnosti. U propisivanju mera (podzakonskih, programskih) i finansijske podrške postoji obrnuto proporcionalna moć između državne i lokalne uprave, kao i obrnuto proporcionalna moć u propisivanju mera i raspodeli odgovornosti za predškolsko vaspitanje. U analizi nadležnosti uočava se odsustvo nadležnosti nad celokupnim predškolskim vaspitanjem usled izjednačavanja delatnosti predškolskog vaspitanja sa predškolskom ustanovom, što za posledicu ima različite oblike i programe rada sa predškolskom decom koji su „nevidljivi” za sistem obrazovanja.

*Kadar.* Prema Zakonu o predškolskom vaspitanju iz 2010. godine u predškolskim ustanovama mogu da rade vaspitači, stručni saradnici i saradnici. Za razliku od nekih zemalja u svetu (SAD, Velika Britanija,...) u Srbiji tradicionalno u predškolskim ustanovama radi kadar školovan za ovu vrstu delatnosti. Reformom višeg i visokog obrazovanja započetom 2003. godine pokrenuta je transformacija obrazovanja vaspitača koje se danas realizuje kroz obrazovanje na visokim strukovnim školama za vaspitače u okviru strukovnih studija (10 visokih strukovnih škola) i na fakultetima u okviru akademskih studija (6 fakulteta). Ovakav razvoj obrazovanja vaspitača „u dva koloseka”, doveo do konfuzije obrazovnih profila i zvanja, kao i neujednačenosti studijskih programa u pogledu vrste, dužine i sadržaja studija, pri čemu su zadržane dve slabosti iz prethodnog perioda: struktura programa prema disciplinarnom modelu i nedovoljna integrisanost studentske



prakse. Iz navedenih slabosti proizilazi da programi inicijalnog obrazovanja vaspitača i stručnih saradnika nisu u skladu sa savremenim pristupima, teorijskim postavkama i programima predškolskog vaspitanja baziranih na holističkom pristupu detetu, integrisanom i situacionom učenju usmerenom na dobrobit deteta (Dahlberg i Moss, 2007; NCCA- Aistear, 2009; Te Whariki, 1996; Woodhead, 2006). Doprinos koji vaspitači treba da pruže dobrobiti predškolskog deteta na osnovu reflektivnog preispitivanja sopstvene prakse postavlja drugačije smernice i vrednosti njihovom obrazovanju: da razumeju razvoj deteta i učenja slušajući dete; deluju u skladu sa perspektivom deteta; razvijaju osetljivost za tumačenja i ideje dece; budu lideri, rešavaju probleme i istražuju; umeju da razvijaju različite programe u kontekstu svoje prakse (OECD, 2006). To nije kompetentnost po sebi, nego kompetentnost stvaranja „kvalitetnog pedagoškog okruženja“ (CoRe, 2011; Sheridan, 2007) u kojem se podržava učešće dece; podstiče interakcija sa i između dece kao i drugih učesnika; gradi kolaboracija u učenju; podstiče učenje kroz istraživanje. Promene u obrazovanju vaspitača, kao i promene u obrazovanju stručnih saradnika u skladu sa savremenom koncepcijom detinjstva i učenja, savremenom koncepcijom predškolske ustanove i interaktivnog profesionalizma, pretpostavljaju temeljna istraživanja postojećeg stanja u inicijalnom obrazovanju kadrova u predškolskom obrazovanju. Inicijalno obrazovanje vaspitača i stručnih saradnika kod nas nije usklađeno sa postavkama o njihovim profesionalnim ulogama i koncepcijom dečjeg vrtića i vaspitnog programa iznetim u strategiji (Kvalitetno obrazovanje..., 2002; Kvalitetno obrazovanje..., 2004) i Modelu A Osnova programa (vaspitač kao kreator i istraživač programa; kurikulum koji se razvija a ne implementira; otvorenost dečjeg vrtića prema lokalnoj zajednici i porodici...). Vaspitači i stručni saradnici se nedovoljno osposobljavaju za razvijanje različitih programa rada sa decom koji bi doprineli diversifikaciji programa i oblika predškolskog obrazovanja (Kvalitetno obrazovanje..., 2002; Pravci razvoja..., 2012).

*Mreža predškolskog vaspitanja i obrazovanja.* Analiza prema podacima iz Statističkog godišnjaka za 2011. godinu o broju objekata i broju dece obuhvaćene predškolskim vaspitanjem (Republički zavod..., 2012) pokazuje: 1) veliki broj dece primljene preko kapaciteta (3881) i dece koja nisu primljena u predškolske ustanove (4901); 2) nedovoljnu diversifikaciju programa i oblika predškolskog vaspitanja; 3) nizak procenat učešća privatnog sektora u mreži ustanova (oko 3,5%). Proširenje mreže objekata za decu u Srbiji sa godišnjom stopom rasta oko 2,5% prema statističkim podacima (Republički zavod..., 2012), nije dovoljno za obuhvat dece predškolskim vaspitanjem.

Predškolske ustanove u Srbiji uglavnom nude dva oblika rada sa decom: celodnevni i poludnevni u okviru kojih postoji mogućnost za ostvarivanje različitih



programa. Većina ustanova ostvaruje programe propisane Osnovama predškolskog programa a samo u malom broju predškolskih ustanova razvijaju se prilagođeni programi (npr. Montesori), na osnovu posebnog odobrenja Ministarstva prosvete.

U dečjim vrtićima se ostvaruju različiti kratki i specijalizovani programi za decu (engleski jezik, balet, karate, drama, ....) koje finansiraju u većini slučajeva roditelji (izuzetak su neke lokalne uprave koje finansiraju programe engleskog jezika). O vrsti programa koji se sada ostvaruju u predškolskim ustanovama, a koje finansiraju roditelji, nema zvaničnih podataka, kao ni podataka o njihovom kontinuiranom praćenju, ali se na osnovu postojeće prakse u dečjim vrtićima može zaključiti da se najveća slabost u organizovanju specijalizovanih programa odnosi na to što se: a) realizuju istovremeno sa redovnim programom u dečjem vrtiću tako da svojom organizacijom i trajanjem „ometaju” ostvarivanje tog programa umesto da doprinose diversifikaciji programa u predškolskoj ustanovi; b) naglašava selekcija među decom u odnosu na mogućnosti porodice da finansira dodatne, specijalizovane programe; c) najčešće specijalizovani programi svode na različite kurseve, a ne programe.

S obzirom da u Srbiji dominiraju samo dva oblika rada u predškolskim ustanovama može se reći da je izbor oblika za porodicu i decu uniforman i ograničen.

*Finansiranje.* Prema podacima OECD zemlje koje imaju visoki kvalitet predškolskog obrazovanja izdvajaju za predškolsko obrazovanje preko 1,5% do 2% iz bruto nacionalnih prihoda i preporuka je da minimalni iznos ne bude ispod 1% (OECD, 2006). Prema podacima u studiji UNICEF o ulaganju u obrazovanje se navodi da su javni rashodi za obrazovanje u Srbiji manji od onih u zemljama OECD i da se za predškolsko vaspitanje izdvaja 0,43% BND što je ispod proseka od 0,50% BND za zemlje OECD (Ulaganje u obrazovanje....., 2012). Izdvajanja iz budžeta na državnom nivou za finansiranje predškolske ustanove svode se na: finansiranje ostvarivanja pripremnog predškolskog programa, ostvarivanje predškolskog programa za rad sa decom sa smetnjama u razvoju i rad sa decom na bolničkom lečenju. Lokalna uprava obezbeđuje i finansira ostvarivanje delatnosti predškolskog vaspitanja, plate i stručno usavršavanje zaposlenih, socijalne doprinose, kapitalne izdatke i sve tekuće rashode (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009; Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju, 2010). Slabosti u finansiranju predškolskog vaspitanja odnose se na: a) neusklađenost prihvaćenih ciljeva i mera u reformi predškolskog vaspitanja sa finansijskom po-

držkom; b) neefikasno i nepotpuno finansiranje PPP; c) nejednako pravo dece na finansiranje predškolskog vaspitanja u državnoj i privatnoj predškolskoj ustanovi.

Neusaglašenost politike obrazovanja i finansijske podrške dovela je u Srbiji do posledica, koje su prepoznate u dokumentu Evropske komisije o ključnim tačkama kvaliteta servisa za decu, a koje se odnose na to da politika ostaje neostvarena, ciljevi neispunjeni, mere nedovoljno sprovedene, evaluacija nepotpuna, a neefikasnost i ponavljanje povećani (European Commission, 1996).

## Obezbeđivanje kvaliteta

*Sistem akreditacije.* Sistem akreditacije ustanova koje se bave predškolskim vaspitanjem u Srbiji ima dve izražene slabosti: 1) neusklađenost legislativnog okvira; 2) orijentaciju na strukturne kriterijume u akreditaciji. Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (Zakon..., 2009) definisani su uslovi za osnivanje, početak rada, obavljanje delatnosti i verifikaciju ustanove (član 30 i 32). Bliže uslove za početak rada predškolske ustanove i obavljanje delatnosti propisuje ministar (član 30), međutim, oni nisu još uvek propisani. U nedostatku odgovarajućeg podzakonskog dokumenta primenjuje se veći broj pravilnika donetih pre više od petnaest godina. Odsustvo podzakonskih akata usklađenih sa važećim zakonom i jedinstvenog podzakonskog akta o akreditaciji koji bi obuhvatio sve uslove i kriterijume, čini sistem akreditacije netransparentnim. Time se posebno otežava otvaranje i obuhvat mrežom onih ustanova čiji su osnivači iz privatnog, korporativnog i civilnog sektora. Posledica je ne samo da se potencijalno ne smanjuje opterećenje državnih vrtića, već i otvara prostor za iznalaženje rešenja kojima se zaobilazi sistem akreditacije pri ministarstvu prosvete (registrovanjem kao druge vrste delatnosti). Jasna i pojednostavljena procedura akreditacije kojom bi se podržalo uključivanje privatnog i civilnog sektora doprinela bi diversifikaciji oblika predškolskog vaspitanja i povećanju kapaciteta i obuhvata dece.

Drugi problem vezan za postojeći sistem akreditacije je njegova isključiva usmerenost na formalno ispunjavanje strukturnih zahteva u kvantitativnom a ne i u kvalitativnom smislu. U sistemima zemalja sa kvalitetnim predškolskim vaspitanjem neki od uslova koji se postavljaju pri akreditaciji su: jasno definisana politika vaspitanja predškolske ustanove kao i ekspliciranje na kojoj se koncepciji zasniva program vaspitanja ([www.minedu.govt.nz](http://www.minedu.govt.nz)); diversifikacija oblika i programa; postojanje definisanog programa za uspostavljanje partnerstva sa porodicom - ekspliciranje uslova koje porodica može da očekuje od dečjeg vrtića a koji se odnose na kvalitet programa, različite oblike rada sa decom, različite načine učešća i dijaloga sa članovima zajednice, različite načine evaluacije programa i rada ustanove

(www.minedu.govt.nz); predviđene subvencije za razvijanje određenih programa, razvijanje autonomije predškolske ustanove ili kolaboraciju u zajednici.

*Osnove programa.* Nacionalne Osnove programa predškolskog vaspitanja po kojima se odvija vaspitnoobrazovni rad u predškolskim ustanovama donete su 2006. godine (Pravilnik..., 2006). Dokument Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa podeljen je na tri celine: Osnove programa nege i vaspitanja dece uzrasta od 6 meseci do 3 godine, Osnove programa vaspitanja i obrazovanja dece uzrasta od 3 godine do uključivanja u program pripreme za školu i Pripremni predškolski program, u okviru kojih su pet programskih dokumenata. Pregled strukture dokumenta pokazuje da su programi i programski modeli u Opštim osnovama programa pisani kao 5 zasebnih celina koje su: a) neusklađene prema strukturi – svaka celina odražava drugačiju strukturu programa iz čega proizilazi nepostojanje usklađenosti dokumenta; b) neusklađene u pristupu predškolskom vaspitanju (slika o detetu, načela, ciljevi, pristup učenju, slika dečjeg vrtića). U okviru politike obezbeđivanja kvaliteta predškolskog vaspitanja analizirana je interna i eksterna umreženost Osnova predškolskog programa. Interna umreženost programa analizirana je na osnovu četiri kriterijuma postavljenih na osnovu analize 17 programa predškolskog vaspitanja koji se smatraju kvalitetnim programima u svetu (Wilks et al., 2008): 1. razumevanje da slika o detetu utiče na odnose sa detetom i vrste iskustva koje pružamo deci; 2. razumevanje prirode razvoja i učenja deteta; 3. razumevanje važnosti kolaboracije i partnerstva; 4. razumevanje odnosa učenja i podučavanja.

Analiza interne umreženosti dokumenta pokazuje njegovu nekoherentnost i neusklađenost sa karakteristikama kvalitetnih savremenih programa predškolskog vaspitanja u svetu. Osnove programa nege i vaspitanja dece uzrasta od 6 meseci do 3 godine, Osnove programa vaspitanja i obrazovanja dece uzrasta od 3 godine do uključivanja u program pripreme za školu Model A i Pripremni predškolski program Model A, zasnovani su na razvojnoj psihološkoj orijentaciji usmerenoj na dete, tako da se razvojne potrebe i interesovanja prihvataju kao polazišta i izvor vaspitnoobrazovnog programa, dok su Osnove programa vaspitanja i obrazovanja dece uzrasta od 3 godine do uključivanja u program pripreme za školu Model B i Pripremni predškolski program Model B, zasnovani na tradicionalno akademskoj orijentaciji usmerenoj na sticanje znanja i razvoj kognitivnih sposobnosti. Karakteristike kvalitetnih programa, koji proizilaze iz sociokonstruktivističke orijentacije i savremenih shvatanja sociologije detinjstva, postmodernizma i postrukturalizma, nemaju utemeljenost u našim programima predškolskog vaspitanja.

Eksterna umreženost je analizirana na osnovu sedam kriterijuma identifikovanih u analizi 17 programa u studiji *Analysis of Curriculum /Learning Frameworks for the Early Years (Birth to Age 8)* (Wilks, 2008) a koji se odnose na: kontinuitet u obrazovanju, resurse, inicijalno obrazovanje, reflektivnu praksu, podršku programu kao procesu i kao praksi, razvijanje implementacionog procesa, diseminaciju kroz primere dobre prakse.

Osnove programa predškolskog vaspitanja i program osnovnog obrazovanja u Srbiji se ne zasnivaju na istim konceptijskim osnovama i ne postoji kontinuitet predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja. Pokušaj povezivanja načinjen je koncipiranjem pripremnog predškolskog programa kao prelazne etape kojom se predškolsko vaspitanje „približava“ koncepciji školskog programa i postojećem modelu učenja u školi. Niti pri izradi Osnova programa niti nakon njegove primene nije rađena studija izvodljivosti kojom bi se identifikovali neophodni resursi (ljudski i materijalni) za primenu i razvijanje programa, niti je osmišljen implementacioni proces. Koncepcija Osnova programa predškolskog vaspitanja nije predstavljala jednu od osnova za preispitivanje koherentnosti sa programima inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja kadrova (npr. da li osposobljavamo vaspitača za razvijanje otvorenog kurikuluma; planiranje i realizaciju projektnog učenja; dokumentovanje procesa učenja u skladu sa načelima programa; razumevanje i doprinos izgrađivanju dečjeg vrtića kao otvorenog sistema) a pokušaje razvijanja programa u praksi pratio je nedostatak stručne literature i to uglavnom za Model A. Odsustvo zajedničkog rada donosilaca politike obrazovanja, kreatora osnova programa predškolskog vaspitanja, kreatora profesionalnog usavršavanja i kreatora programa studija vaspitača i stručnih saradnika, kao i odsustvo usaglašene orijentacije u vrednostima i pristupu vaspitanju i obrazovanju uticali su na to da mnoge programske postavke u Osnovama programa ostanu na nivou pisanog dokumenta. Podrška reflektivnoj praksi i razvijanju programa kao procesa i prakse, nije pružena ni kroz promenu uloge nadzorne službe, ni kroz sistem stručnog usavršavanja kao ni kroz podršku razvijanju model centara koji bi imali funkciju diseminacije programa i stručnog usavršavanja praktičara (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2011).

*Učešće porodice i lokalne zajednice.* Stvaranje pretpostavki za veće učešće u odlučivanju rezultat je nastojanja da se obezbedi participacija roditelja i ojača njihova uloga kao aktivnog građanina, odražavajući pomeranje u shvatanju građanskih prava sa korisničkih i socijalnih prava na participativna prava (Pavlović Breneselović, 2012). Postojećim zakonskim rešenjima kod nas potencira se samo delegirano, a ne i neposredno učešće roditelja u odlučivanju i tzv. jednosmerno učešće. Jednosmerno učešće izraženo je kroz odrednice da roditelji samo razma-

traju, a ne i učestvuju u izradi planova i programa, kao i kroz odsustvo definisanja koje su obaveze ustanove u odnosu na zahteve i mišljenja roditelja. Normativno regulisanje odnosa porodice i dečjeg vrtića, kao ni praksa saradnje nisu usklađeni sa postavljenom koncepcijom predškolskog vaspitanja (Kvalitetno obrazovanje..., 2002), u kojoj su odnosi porodice i dečjeg vrtića zasnovani na „paradigmi podrške“ (Pavlović Breneselović, 2012) u kojoj se uloga roditelja menja u učesničku, a pristup porodici ka „samoaktualizaciji porodice“ (Pavlović Breneselović, 2012). Učešće lokalne zajednice kao sredine u kojoj se interesi i aktivnosti pojedinaca, grupa, udruženja i organizacija preklapaju sa interesima i aktivnostima dečjeg vrtića i time stvaraju pretpostavke za uspostavljanje i razvijanje partnerstva, nije u Srbiji normativno regulisano. Lokalna zajednica je više od „neposrednog susedstva“ i u predlogu Evropske komisije o područjima kvaliteta, u delu o odnosu dečjeg vrtića i lokalne zajednice, neki od predloženih standarda su npr. da li se interesi i prioriteti lokalne zajednice ogledaju u svakodnevnim aktivnostima u dečjem vrtiću; da li deca koriste lokalne objekte kao resurse u učenju; da li članovi lokalne zajednice koji nisu roditelji ili zaposleni imaju priliku da posete dečji vrtić i učestvuju u aktivnostima; da li u lokalnoj zajednici postoje aktivnosti izvan dečjeg vrtića kojima se podupire predškolsko obrazovanje; da li deca učestvuju u društvenim događanjima u lokalnoj zajednici (Balageur, 2000). Međutim, kod nas je Zakonom regulisano samo učešće lokalne zajednice u odlučivanju u predškolskoj ustanovi, preko svojih predstavnika u organima upravljanja (član 54, Zakon o osnovama..., 2009). S obzirom na koncepciju predškolskog vaspitanja kao otvorenog sistema (Kvalitetno obrazovanje..., 2002) i na predlog strategije društvene brige o deci i predškolskog vaspitanja i obrazovanja (Predlog strategije..., 2012), koja stavlja akcenat na diversifikaciju i ulogu lokalne zajednice, bilo bi neophodno detaljno istraživanje postojećeg odnosa predškolskih ustanova i lokalne zajednice i mogućih dimenzija njihovog otvaranja, povezivanja i saradnje, kako ti odnosi ne bi ostali na nivou učešća lokalne zajednice u odlučivanju i jednokratnih „izleta“ dece u lokalnu zajednicu kroz učešće u povremenim manifestacijama, kao i jednokratnih i prigodnih „ulazaka“ iz zajednice u vrtić kroz posete, predstave i gostovanja.

*Razvojni projekti.* Veći broj projekata u predškolskom vaspitanju tokom protekle decenije, pokrenule su, realizovale i podržale međunarodne organizacije - UNICEF, Save the Children, Evropska komisija, ambasade skandinavskih zemalja, Nordijski savet ministara, Agencija za obrazovanje Švajcarske, Montessori asocijacija itd. Takođe, više nevladinih organizacija i fondacija (na primer CIP, Fond za otvoreno društvo, MODS, Centar za kvalitetno obrazovanje, AOM...) značajno su doprinele promovisanju značaja predškolskog vaspitanja u društvenoj zajed-

nici i razvijanju različitih programa i oblika za predškolsku decu, kao i programa obuka praktičara. U okviru analize politike obezbeđivanja kvaliteta predškolskog vaspitanja u Srbiji analizirano je 7 razvojnih projekata u kojima je učestvovalo Ministarstvo prosvete do 2013. godine, a koji su predstavljeni na sajtu Ministarstva (Pružanje unapređenih usluga na lokalnom nivou (DILS); Podrška profesionalnom razvoju i evropskim inicijativama; Okvirni akcioni plan za prevenciju nasilja u obrazovno vaspitnim ustanovama; Jedinstveni akcioni plan za unapređivanje obrazovanja Roma u Srbiji; Obrazovanje za sve - unapređivanje dostupnosti i kvaliteta obrazovanja dece iz marginalizovanih grupa; Unapređenje predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Republici Srbiji (IMPRESS); Jedinstven informacioni sistem u prosveti). Dostupne prezentacije projekata su analizirane na osnovu sledećih kriterijuma: a) usklađenosti svrhe i ciljeva projekata sa strateškim dokumentima; b) zasnovanost projekata na analizi prethodnog stanja, prethodnim istraživanjima i snimanju stanja na osnovu kog je procenjen prioritet projekta; c) organizacije (ko je uključen, ko finansira, kontakt osobe, vreme, s kim je umrežen, dinamika aktivnosti, inicijative nastale u okviru projekta); d) integracije u praksu tokom i nakon projekta. Analiza podataka pokazuje da u razvojne projekte Ministarstva prosvete u predškolskom vaspitanju uglavnom nisu uključene naučno istraživačke institucije. Takođe, u navedenim načinima integrisanja projekata u praksu nisu predviđene mogućnosti formiranja model centara ili pokretanja nacionalnih evaluacija područja u predškolskom obrazovanju kojim se projekat bavi. U dostupnim podacima nema podataka o podršci sa različitih nivoa sistema onim praktičarima koji su nosioci projekta, kojom bi se obezbedila održivost započete promene i omogućilo da praktičari produbljuju svoje razumevanje vrednosti projekta i realizuju nove aktivnosti. Na osnovu analize projekata koje podržava i/ili realizuje Ministarstvo prosvete u oblasti predškolskog vaspitanja može se zaključiti da se integrisanje većine projekta svodi na mehanicistički pristup promeni koja se unosi u praksu preko ekstenzivnog uključivanja praktičara kroz jednokratne obuke ili jednokratno organizovane konsultativne grupe bez kontinuirane podrške integraciji promene u praksu, kao i većem fokusiranju na donošenju podzakonskih akata nego na održivosti promene u svakodnevnoj praksi dečjeg vrtića.

*Evaluacija.* U Srbiji su vrednovanje kvaliteta rada predškolskih ustanova ostvaruje na osnovu Pravilnika o vrednovanju kvaliteta rada ustanove (Pravilnik..., 2012), u kojem se vrednovanje kvaliteta rada ustanove predstavlja kao „procena kvaliteta rada ustanove“ (član 2), čime se ono svodi samo na procenu umesto da se govori o procesu vrednovanja kao podršci razvoju kvaliteta. Prema Pravilniku, Osnovu za procenjivanje kvaliteta predstavljaju standardi kvaliteta (član 3), a oblici vrednovanja kvaliteta su samovrednovanje i spoljašnje vrednovanje kvaliteta (član

4). Analiza Pravilnika pokazuje: a) Pravilnik je pisan prema „školskom modelu” a predškolska ustanova se izdvaja samo kod konkretizovanja načina vršenja spoljašnjeg vrednovanja (član 17); b) organizovanje samovrednovanja i spoljašnjeg vrednovanja kvaliteta rada ustanove su dve odvojene procedure procene kvaliteta i prema načinu organizovanja, pripremanju izveštaja i planova razvoja na osnovu izveštaja, kao i s obzirom na učešće prosvetnog savetnika; c) spoljašnje vrednovanje kvaliteta ne uključuje dečju perspektivu jer se razgovora samo sa zaposlenima i roditeljima, čime se ne uvažavaju prava deteta; d) praćenje aktivnosti sa decom u dečjem vrtiću od strane evaluatora u trajanju od petnaest minuta teško može da omogućiti uvid u sve one dimenzije koje po protokolu (standardima) treba da proceni. Opasnost koja pretili iz ovako postavljenog koncepta spoljašnjeg vrednovanja je u „tehnikama moći” (Buchanan, 2011) kojima se obeshrabruje refleksija praktičara. Iz normiranja prakse i praktičara prema postavljenim standardima i pozicioniranju izveštaja spoljašnjih evaluatora kao „istine“ koja se ne dovodi u pitanje i kao „neprikosnovenog uputstva za delovanje“ (Buchanan, 2011) generiše se moć spoljašnjih evaluatora kojom se praktičari stavljaju u poziciju objekta procene. Kao osnovna ograničenja koja proizilaze iz normiranja i izdvojenog spoljašnjeg procenjivanja autori (Buchanan, 2011; Moss, 2005) izdvajaju: podsticanje stereotipnosti institucija; podržavanje diskursa moći eksperata u poznavanju problematike; stvaranje kulta objektivnosti iako je procenjivanje neodvojivo od subjektivnih shvatanja i procena. Osnovu samovrednovanja kao i spoljašnjeg vrednovanja kvaliteta rada predškolskih ustanova u Srbiji čine Standardi kvaliteta rada predškolskih ustanova (NPS, 2012). Poređenje shvatanja i svrhe pokazatelja kvaliteta predškolskog vaspitanja u Republici Irskoj i Srbiji pokazuje velike razlike između sistemskog pristupa obezbeđivanju i podršci kvalitetu, kakav je u Republici Irskoj, naspram spoljašnje procene i osiguranja kvaliteta na osnovu propisanih standarda u Srbiji. Te razlike su višestruke i odražavaju se u: načinu donošenja dokumenta; njihovoj funkciji; pristupu kvalitetu; sadržaju dokumenta; podršci promenama u praksi u građenju kvaliteta.

## **Podrška razvijanju kvaliteta**

*Profesionalno usavršavanje.* Profesionalno usavršavanje vaspitača i stručnih saradnika u Srbiji analizirano je na osnovu Pravilnika o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (Pravilnik..., 2012a) i Kataloga programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača, stručnih saradnika i direktora za školsku 2011/2012. godinu (ZUOV, 2011). Analiza ovih dokumenta rađena je na osnovu tri kriterijuma: a) razumevanja profes-



onalnosti u postmodernom vremenu (Hargreaves, 2000; Krnjaja, 2010); b) četiri oslonca učenja u dvadeset prvom veku (Delors, 1998); c) savremenog shvatanja kompetentnosti (CoRe, 2011).

Analiza pokazuje neusklađenost koncepcije Pravilnika sa savremenim shvatanjima profesionalnosti, kompetentnosti i učenja, koja se najviše vidi u: a) uskom shvatanju profesionalnog razvoja; b) nepostojanju mreže profesionalnog razvoja; c) dominaciji stručnog usavršavanja izvan konteksta prakse kroz programe obuke; d) nepostojanju sinhronizovane podrške profesionalnom razvoju praktičara.

Analiza Kataloga programa stalnog stručnog usavršavanja (ZUOV, 2011) pokazuje sledeće slabosti koncepcije obuke: a) u akreditovanim programima stručnog usavršavanja naglašena je unutrašnja koherentnost ali ne i eksterna usklađenost koncepcije programa obuke sa koncepcijom nacionalnih programa vaspitanja i obrazovanja; b) programi obuke su jednokratni i ograničenog trajanja (najmanje osam, a najduže dvadeset četiri sata); c) sistem praćenja i podrške implementacije programa u praksi nije osmišljen; d) evaluacija programa obuke kroz numeričku četvorostepenu skalu procene ne obezbeđuje dovoljno autentičnu evaluaciju niti učesnicima obuke niti autorima programa.

*Profesionalna mreža.* U Zakonu o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja 2009. godine normativno je regulisano strukovno i stručno udruživanje (član 51; Zakona o osnovama..., 2009) na dva nivoa: nivou povezivanja ustanova i nivou povezivanja praktičara. U funkciji unapređivanja obrazovanja ustanove mogu da se povezuju u strukovna udruženja a nastavnici, vaspitači i stručni saradnici u stručna društva. Praktičari u predškolskom vaspitanju grade profesionalnu mrežu preko svojih udruženja a postoje primeri lateralnih povezivanja predškolskih ustanova programski i projektno, na lokalnom, nacionalnom, regionalnom i međunarodnom nivou. Takođe, postoje i neformalna udruživanja vaspitača, a vaspitači se povezuju i preko FB grupa, kao neformalnog oblika učenja. Na osnovu primera povezivanja koje smo analizirali može se konstatovati da su potencijali ICT tehnologija za umrežavanje praktičara (socijalne mreže, diskusione grupe, blogovi...) nedovoljno iskorišćeni i podržani u Srbiji. Takođe, vidi se da su svi navedeni načini povezivanja praktičara rezultat više individualnih inicijativa i entuzijazma praktičara nego systemske podrške. Systemski nisu podržana ni povezivanja obrazovnih, naučnih i naučno istraživačkih institucija sa praksom predškolskog vaspitanja i praktičarima. Ne postoje ustaljeni i razrađeni obrasci saradnje, kao ni procedure institucionalizacije saradnje ili, ako postoje, one su vrlo komplikovane i zasnivaju se mnogo više na kriterijumima političkih i interesnih grupa nego na



stručnim kriterijumima. Umrežavanje se svodi na sporadičnu i jednokratnu saradnju (prema potrebama jedne od strana) i preko ličnih inicijativa i kontakata.

*Centri za razvoj.* Razvojne, savetodavne, istraživačke i stručne poslove u unapređivanju kvaliteta na svim nivoima sistema obrazovanja u Srbiji ostvaruju Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja i Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (ZUOV) (član 17, Zakon o osnovama..., 2009), koji su u nadležnosti vlade Republike Srbije. Njihova funkcija je praćenje, obezbeđivanje i unapređivanje kvaliteta obrazovanja i razvijanje sistema vaspitanja i obrazovanja (član 17, Zakon o osnovama..., 2009). Međutim, u konkretizaciji organizacione strukture Zavoda za vrednovanje kvaliteta i opisu poslova, ove funkcije se svode na osiguranje i kontrolu kvaliteta a ne podršku razvoju kvaliteta (član 22, Zakon o osnovama..., 2009). Posmatrajući opis poslova dva Zavoda može se uočiti da se najviše poslova (10) odnose na savetovanje, a zatim na diseminaciju (8). Opisa razvojnih poslova i poslova stručnog usavršavanja ima po 7, a najmanje ima opisa poslova vezanih za istraživanje (5). Iz analize opisa savetodavnih poslova zavoda vidi se da se oni svode na pripremanje predloga i preporuka te davanje mišljenja, a ne na učešće u razvojnim i istraživačkim aktivnostima sa praktičarima i istraživačima. Diseminacija je u poslovima zavoda svedena na jednosmernu, hijerarhijsku strukturu, koja se svodi na pripremanje materijala za praktičare i saradnike zavoda. Razvojna funkcija zavoda koja bi trebalo da se ostvaruje kroz pružanje pomoći i učestvovanje u razvijanju različitih programa i njihovom praćenju, razvijanju istraživačkih mreža i kapaciteta saradnje između obrazovnih i naučno-istraživačkih institucija, istraživača, praktičara i kreatora obrazovne politike kao i kroz podršku istraživanjima i projektima predškolskih ustanova, samo je delimično zastupljena u opisu poslova odeljenja u Zavodu za vrednovanje kvaliteta (<http://www.ceo.edu.rs/>). Među poslovima koji spadaju u razvojnu funkciju kod oba Zavoda nema aktivnosti koje se odnose na učešće u razvijanju modela centara. Jedna od ključnih funkcija zavoda u podršci kvalitetu obrazovanju trebalo bi da bude kontinuirano istraživanje sa različitim partnerima, međutim, uočljivo je da u opisu poslova Zavoda za vrednovanje kvaliteta, nema istraživanja prakse koja su razvojna, nego su usmerena na utvrđivanje usaglašenosti prakse sa postavljenim normama. O istraživanjima Zavoda u oblasti predškolskog vaspitanja nema dostupnih podataka. Iz opisa poslova zavoda se može zaključiti da su njihovi poslovi manje u funkciji razvoja i istraživanja a više u savetodavnoj funkciji davanja predloga i preporuka, kao i jednosmerne diseminacije, što dovodi u pitanje njihovu funkciju razvojnih centara. Iz programa deset Regionalnih centara za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju se takođe ne vidi njihova uloga

kao centara koji podržavaju razvojnu dimenziju i istraživanja kao i osnivanje i rad model centara.

*Istraživanja.* Odsustvo prikaza aktuelnih istraživačkih projekata iz oblasti predškolskog vaspitanja ne znači da takvih projekata nema, već odražava: a) ne-transparentnost sistema i odsustvo jedinstvenog portala istraživanja u ovoj oblasti; b) nedovoljno prepoznavanje prirode istraživanja u obrazovanju i odnosa teorije i obrazovne prakse; c) neprepoznavanje i vrednovanje razvojnih projekata kao istraživačkih d) netransparentnosti rada istraživačkih institucija; e) nedovoljno povezivanje istraživačkih institucija i projekata. Takva obrazovna politika i odnos prema nauci ima za posledicu: a) parcijalnost u temama istraživanja, jednokratnost, ponavljanja i preklapanja istraživanja, umesto sveobuhvatnosti, kontinuiteta i produbljanja problematike; b) odsustvo naučnoistraživačkih institucija u razvojnim projektima i dominaciju nevladinog sektora; c) nepovezivanje istraživanja sa politikom i praksom obrazovanja i nedovoljne mere popularizacije i širenja iskustava i rezultata istraživanja. Kao rezultat projekata najčešće nastaju naučne monografije, a ne i priručnici i vodiči za praksu i publikacije namenjene široj javnosti.

## Zaključak

Sintezom podataka na osnovu smernica za određivanje kvaliteta mogu se uočiti ključne karakteristike kvaliteta predškolskog vaspitanja u Srbiji, koji kreira obrazovna politika. To su sledeće karakteristike:

- a) *Statičnost nasuprot dinamičnosti u shvatanju kvaliteta predškolskog vaspitanja kao i u strateškom planiranju predškolskog vaspitanja.* Statičnost se uočava u koncepciji i organizaciji nadležnosti nad predškolskim vaspitanjem. Svođenje značenja programa predškolskog vaspitanja na značenje dokumenta i način integrisanja projekata u svakodnevnu praksu takođe odražavaju statičnost.
- b) *Fragmentiranost nasuprot multidimenzionalnosti u shvatanju dimenzija kvaliteta, koje se navode izdvojeno, kao nezavisne jedna od druge.* Karakteristike kvaliteta se shvataju fragmentarno kroz podelu na strukturne i procesne karakteristike i fragmentiranje svake od njih. Posledica nedovoljnog fokusiranja na sagledavanje kvaliteta kao celine je da u našim strateškim planovima i normativnim dokumentima pojedine dimenzije kvaliteta postaju cilj po sebi. Fragmentiranost se posebno odražava u: nepostojanju integralne legislative i razrađenog i objedinjenog sistema akreditacije predškolskih ustanova; neprepozna-

vanju značaja naučnih istraživanja kao i istraživanja praktičara; uspostavljanju sistema profesionalnog usavršavanja praktičara svedenog na individualni profesionalizam.

- c) *Jednoperspektivnost nasuprot multiperspektivnosti kroz dominaciju političko-ekonomske perspektive u shvatanju funkcije i efekata predškolskog vaspitanja.* U većini strateških dokumenata u Srbiji efekti predškolskog vaspitanja sagledavaju se iz perspektive školskog postignuća (uspeha, procenta onih koji završe osnovnu školu,...) i perspektive rešavanja društvenih problema (prevazilaženje siromaštva, benefita za društvo, prevazilaženje problema marginalizovanih i socijalno ugroženih grupa,...), a manje iz perspektive dobrobiti deteta kao društvenog aktera koji ima pravo na kvalitetno obrazovanje. U zakonskim i podzakonskim aktima dominira perspektiva eksperata ili ekspertskih grupa, dok se zanemaruje ili nedovoljno uvažava perspektiva praktičara, porodice i dečja perspektiva. Pokušaji da se uključi višeperspektivnost svedeni su na jednokratno pojedinačno učešće predstavnika različitih institucija i grupacija u komisijama Ministarstva prosvete, Nacionalnog prosvetnog saveta ili Zavoda i na jednokratna konsultovanja umesto stvaranja prostora za permanentni dijalog različitih aktera u obrazovanju.
- d) *Dezintegrisanost nasuprot sistemnosti u reformi obrazovnog sistema koja je usmerena na poboljšavanje sistema kroz pojedinačne mere, a ne na transformaciju sistema.* Promene koje su unošene u sistem obrazovanja nisu umrežene u sistem na nivou zakonskih i podzakonskih dokumenata, niti je obezbeđena njihova održivost i razvojnost kroz povezivanje sa drugima sistemima i delatnostima (finansija, kulture, zdravlja...). Nema systemske podrške razvijanju zajednice prakse kroz lateralno povezivanje predškolskih ustanova i praktičara, i povezivanja sa drugim institucijama i organizacijama, kao ni systemske podrške umrežavanju naučno istraživačkih institucija, donosilaca politike i praktičara. Konceptije predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja nisu usaglašene.
- e) *Uniformnost nasuprot kontekstualnosti zbog toga što kontekstualnost kao pretpostavka integrisanja različitosti i kao smernica kvaliteta nije uvažena (iako je naglašena kao karakteristika strategije reforme predškolskog vaspitanja).* Dominacija strateške konceptije sistema obrazovanja je orijentisana na generalizaciju promene kao i centralizovano uspostavljanje promene i osiguranje kvaliteta u predškolskim ustanovama, čiji se kontekst zanemaruje. Regionalni centri za profesional-

ni razvoj praktičara su takođe uniformno organizovani, zbog čega ne funkcionišu kao kreatori i podrška različitim oblicima stručnog usavršavanja u skladu sa potrebama praktičara određenog regiona koje ima svoje specifičnosti.

- f) *Jednoobraznost nasuprot multilevelnosti svođenjem delatnosti predškolskog vaspitanja na predškolsku ustanovu, tako da se drugi oblici i programi rada sa decom mimo predškolske ustanove ne prepoznaju kao deo sistema predškolskog vaspitanja.* Takođe, predškolsko vaspitanje se na ovaj način ne promovise kao društvena briga zajednice za predškolsku decu koja uključuje različite nivoe društvenog angažovanja i različite aktere, kao što su službe lokalnih uprava zadužene za opremanje javnih prostora za igru dece, inicijative institucija kulture, lokalnih udruženja, porodične inicijative, građanske inicijative.

Rezultati istraživanja ukazuju na tehnicistički pristup kvalitetu kroz dominaciju mera osiguranja i kontrole kvaliteta naspram pristupa usmerenog na podršku građenju kvaliteta.

## Literatura

- Balageur, I., Mestres, J., Penn, H. (2000). *Quality in Services for Young Children*, A Discussion Paper European Commission Childcare Network, University of Toronto: Child Care Resource and Research Unit.
- Bennett, J. (2008). *Benchmarks for Early Childhood Services in OECD Countries*, Innocenti Working Paper 2008-02. Florence: UNICEF, Innocenti Research Centre.
- Brimley, V., Garfield, R. (2005). *Financing education in a climate of change*. Boston: Allyn and Bacon.
- Buchanan, E. (2011). *Assessment in New Zealand Early Childhood Education: A Foucauldian Analysis*. Wellington: Victoria University.
- Centre for Early Childhood Development & Education (2006). *The National Quality Framework for Early Childhood Education* SIOLTA. Dublin: Centre for Early Childhood Development & Education.
- Cochran-Smith, M., Zeichner, K. (eds.) (2005). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- CoRe: *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care* (2011). Final Report European Commission. London and Ghent: Education and Culture University of East London and Cass School of Education and University of Ghent.
- Dahlberg, G., Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: RoutledgeFalmer.

- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. New York: Routledge.
- Dalli, C. E. et al. (2011). *Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review*. Wellington: New Zealand Ministry of Education.
- Delors, J., i sar. (1998). *Učenje – blago u nama*. Izveštaj UNESCO Međunarodne komisije za razvoj obrazovanja za 21. vek. Zagreb: Educa.
- Duignan, M. Walsh, T. (2005). *Talking about quality*. Dublin: CECDE.
- Duignan, M. at al. (2007). *Siolta - The National Quality Framework for Early Childhood Education*. Dublin: CECDE International Conference.
- European Commission (1996). *Quality Targets in Services for Young Children*. London: European Commission Network on Childcare and Other Measures to Reconcile the Employment and Family Responsibilities of Men and Women.
- Farquhar, S. (1999). *Research and the Production of "Worthwhile" Knowledge about "Quality" in Early Years Education*. Paper presented at the AARE - NZARE Conference on Research in Education. Melbourne, Australia.
- Fullan, M. (2000). The three stories of educational reform. *Phi Delta Kappan*: 81(8), 581-586.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *History and Practice*, 6 (2): 151-176.
- Krnjaja, Ž. (2010). Profesionalni razvoj iz ekološke paradigme. *Andragoške studije*, (3), 121-140.
- Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. (2011). Vaspitači kao istraživači sopstvene prakse, *Nastava i vaspitanje*, 60 (2), 296-309.
- Mahony, C. Hayes, A. (2006). *In search of quality: Multiple perspectives, Final report*. Dublin: CECDE.
- Ministry of Education (1996). *Te Whariki*. Wellington: Ministry of Education by Learning Media Limited.
- Ministry of Social Affairs and Health (2004). *Early Childhood Education and Care in Finland*. Helsinki: Ministry of Social Affairs and Health.
- Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije (2002). *Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta RS.
- Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije (2004). *Kvalitetno obrazovanje za sve: Iza-zovi reforme obrazovanja u Srbiji*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta RS.
- Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije (2005). *Strategija Ministarstva prosvete i sporta za period 2005-2010*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta RS.
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2012). *Nacrt Strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020.godine*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS.
- Moss, P. (2007). *Bringing Politics into the Nursery: Early Childhood Education as a democratic practice*. London: Institute of Education University of London.

- Moss, P. (2009). *There are alternatives! Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care*. Working Paper No. 53. The Hague: Bernard van Leer Foundation and Bertelsmann Stiftung.
- NCCA (2009). *Aister: The early childhood curriculum framework, Principles and themes*. Dublin: NCCA.
- NPS (2011). *Obrazovanje u Srbiji: Kako do boljih rezultata - Pravci razvoja i unapređivanja kvaliteta predškolskog, osnovnog i opšteg srednjeg i umetničkog obrazovanja i vaspitanja 2010-2020*. Beograd: Nacionalni prosvetni savet.
- NPS (2012). *Standardi kvaliteta rada predškolskih ustanova*, www.nps.gov.rs, preuzeto 15.09.2012.
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education And Care*. Paris: OECD.
- Onnismaa, E-L., Kalliala, M. (2011). Finnish ECEC policy: interpretations, implementations and implications. *Early years*, 30 (3), 267-277.
- Pavlović Breneselović, D. (2012). *Od prirodnih neprijatelja do partnera*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Penn, H. (ed) (2000). *Early Childhood Services: Theory, Policy and Practice*. Buckingham: Open University Press.
- Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa* (2006). Službeni glasnik RS –Prosvetni glasnik br. 14/2006.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2012). Službeni glasnik RS, br. 13/2012; 31/2012.
- Pravilnik o vrednovanju kvaliteta rada ustanove* (2012b). Službeni glasnik RS, br. 9/2012.
- Republički zavod za statistiku (2011). *Statistički godišnjak Srbije: Obrazovanje*. Republički zavod za statistiku. Preuzeto 12.07.2012. sa [http://webrzs.stat.gov.rs/..](http://webrzs.stat.gov.rs/)
- Republički zavod za statistiku (2012). *Ustanove za decu predškolskog uzrasta*. Beograd: Republički zavod za statistiku.
- Sheridan, S. (2011). Pedagogical quality in preschool: A Comentary. In Ingrid Pramling Samuelssonu (ed). *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics*, 223-243. London: Springer.
- Skolverket (2004). *A national evaluation of the Swedish pre-school: Pre-school in transition*, Stockholm: Skolverket.
- UNICEF (2012). *Ulaganje u obrazovanje u ranom detinjstvu*. Beograd: UNICEF Srbija.
- Urban, M. (2009). *Early Childhood Education in Europe, Achievements, Challenges and Possibilities*. Framework Research – Ireland: Report.
- Vlada Republike Srbije (2003). *Strategija za smanjenje siromaštva u Srbiji*. Beograd: Vlada Republike Srbije.
- Vlada Republike Srbije (2004). *Nacionalni plan akcije za decu*. Beograd: Savet za prava deteta Vlade Republike Srbije.
- Vlada Republike Srbije (2006). *Nacionalni milenijumski ciljevi razvoja u Republici Srbiji*. Beograd: Vlada Republike Srbije.

- Vlada Republike Srbije (2007). *Inicijalni izveštaj o primeni Konvencije o pravima deteta za period 1992-2005.godine*. Beograd: Vlada Republike Srbije.
- Wilks, A., et al. (2008). *Analysis of Curriculum/Learning Frameworks for the Early Years (Birth to Age 8)*. Melbourne: Victorian Curriculum and Assessment Authority.
- Woodhead, M. (2006). *Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy*. Paris: UNESCO.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Beograd: Službeni glasnik Republike Srbije br. 62/2003.
- Zakon o izmenama i dopunama Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Beograd: Službeni glasnik Republike Srbije br.62/03,64/03,58/04, 62/04.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Beograd: Službeni glasnik Republike Srbije br.72/09.
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (2010). Beograd: Prosvetni pregled.
- Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (2011). *Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača, stručnih saradnika i direktora za školsku 2011/2012. Godinu*. Beograd: ZUOV.

# **A POLICY FOR QUALITY ASSURANCE AND IMPROVEMENT OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF SERBIA**

Živka Krnjaja and Dragana Pavlović Breneselović  
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

## **Abstract**

The education policy in the world and in Serbia shows prominent tendency toward assuring the quality in education by relevant measures and procedures to establish and evaluate the quality. The paper looks into the education policy for quality of preschool education in Serbia. By the cross-national analysis of the policy for assuring the quality in the countries with high quality preschool education, we have identified the levels and dimensions of quality and generate guidelines to determine the quality, the models of evaluation the quality and the strategies to improve the quality. To do such analysis, we have developed analysis matrix with three levels and fourteen dimensions of quality which we have used to analyse the existing education policy legislation mainly adopted in the first decade of 21<sup>st</sup> century. The generated guidelines to determine the quality have provided the basis for synthesizing data obtained by the analysis and for a critical reconsideration of the preschool education policy in Serbia. The research results indicate technocratic approach to quality where the measures to assure and control quality prevail over assuring the support for building the quality.

**Key words:** preschool education quality, education policy, technocratic approach to assuring quality, guidelines for determining the quality.



# DIVERSIFIKACIJA – ZNAČENJA I POLITIKE U PRAKSI PREDŠKOLSKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA U SRBIJI

Lidija Miškeljin  
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

## Apstrakt

Ako želimo da predškolsko vaspitanje i obrazovanje stvarno poprimi odlike otvorenosti, autentičnosti i demokratičnosti u kome se dete sagledava kao kompetentno biće sa autentičnim načinom izražavanja i učenja, u kome se uvažavaju njegove potrebe i prava, ali i njegovih roditelja i u kome se gradi odnos participacije sa porodicom i širom lokalnom zajednicom, onda pitanje diversifikacije programa ne bi trebalo da postavljamo. Pitanje u kojim pravcima je moguće vršiti diversifikaciju ostaje i dalje otvoreno za promišljanje i ne može se ponuditi jedan, univerzalni odgovor. Kompleksnost diversifikacije se ogleda upravo u načinu konceptualizovanja, kao rezultat različitih teorijskih, ali i ideoloških, polazišta u razumevanju deteta i detinjstva, učenja i razvoja, uloga odraslih i uloge javne politike. S obzirom da je pitanje diversifikacije veoma aktuelno pitanje, mi moramo da prepoznamo teorije i prakse i prisutne paradigme i diskurse u njima koji prate diversifikaciju. Prikaz dominantnih diskursa i implikacija prisutnih paradigmi i diskursa u teorijama i politikama koje proističu iz njih učinjen je s namerom da se problematizuje koncept diversifikacije i ukaže kako teorijska polazišta utkana u diskurs drugačije vide dete, a onda i samu diversifikaciju i samim tim nose sa sobom i drugačija rešenja.

**Ključne reči:** diversifikacija, diskurs deficita, diskurs univerzalizma, politike i prakse predškolskog vaspitanja.

## Uvod

U mnogim zemljama širom Evrope, pa i u Srbiji, vlade, kreatori politike i donosioci odluka traže da se da veći naglasak i prioritet poštovanju različitosti i uvažavanju identiteta dece, porodica i zajednica. Kao rezultat toga, mnoge zemlje su razvile politike i strateška dokumenta koja podržavaju i promovišu holistički pogled na dete u porodici, porodicu u okviru zajednice i zajednicu kao deo nacionalne strategije. Rastući uvidi na nacionalnom i evropskom nivou o značaju ranog detinjstva, kao i obrazovanja i vaspitanja u ranom detinjstvu, doprineli su donošenju značajnih dokumenata u Srbiji (Nacionalni milenijumski ciljevi razvoja; Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja i Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju; Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020; pravilnici koji podržavaju diversifikaciju predškolskih programa; podrška unapređiva-

nju kvaliteta vaspitno obrazovnog rada; itd ...) na osnovu kojih se mogu stvoriti uslovi da sve veći broj dece ima pristup raznovrsnim i kvalitetnim predškolskim programima.

Ideja različitosti (a sa njom i raznovrsnosti/diversifikacije) donela je sa sobom različite teorijske i ideološke perspektive čija se etička svrha ogleda upravo u aktualizovanju pitanja pravičnosti obrazovanja. Ove teorijske i ideološke perspektive promovišu obezbeđivanje obrazovnog konteksta koji uvažava i odgovara pojedincima u društvu i kulturi. Različitost ili raznolikost uključuje demografske aspekte, kao što su pol, starost, etnička pripadnost (rasa), mesto, pripadnike različitih socio-ekonomskih grupa, ali i raznolikost životnih svetova koja obuhvata iskustvo, interesovanja, orijentacije, vrednosti, veru, sklonosti, senzibilitet, stilove razmišljanja i slično (Apple 1990; Giroux 1992; Pinar *et al.*, 1995). Raznovrsnost ili diversifikacija obuhvata mnoge aspekte, a kako će se proces diversifikacije odvijati zavisi od dominantnih paradigmi i prisutnih diskursa u okviru vaspitanja u ranom detinjstvu u jednom društvu.

## Politike i praksa diversifikacije

Predškolsko vaspitanje i obrazovanje i rano vaspitanje i obrazovanje su tema koja se iznova pojavljuje na političkom dnevnom redu još od Preporuka Saveta EU o brizi o deci iz 1992. god. U početku interesovanje za rano detinjstvo bilo je uglavnom uslovljeno socio-ekonomskim interesima kao što su povećanje zaposlenosti, konkurentnost na tržištu rada i rodna ravnopravnost, dok se danas sve više, u politikama EU govori o poštovanju prava deteta, pitanjima državljanstva i unapređivanju društvene kohezije (Council Conclusions on the Social Dimension of Education and Training, 2010; EC communication, 2011; Europe 2020, 2010a). Znanja i inovacije, održivost i društvena kohezija se ne mogu razvijati nezavisno jedni od drugih. Prioriteti su međusobno zavisni i zato se koherentni pristupi obrazovanju, obukama i celoživotnom učenju smatraju posebno važnim za „unapređivanje stanovnika, zapošljavanje, socijalnu inkluziju, lično zadovoljstvo i ispunjenost“ (Council of EU, 2010a). Pored toga, organizovano predškolsko vaspitanje i obrazovanje se posmatra kao način rešavanja demografskih izazova (koji se ogledaju u rapidnom starenju stanovništva i opadanju nataliteta) stvaranjem uslova za veće učešće žena na tržištu rada i kao mera promovisanja rodne ravnopravnosti kroz mogućnost usklađivanja poslovnih i porodičnih obaveza.

Rastuće zanimanje u EU, kao i u Srbiji, za uvažavanjem različitosti i diversifikacijom u oblasti vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu zasnovano je na shvatanju deteta kao „osobe bogate potencijalima, kompetentne i povezane

sa odraslima i vršnjacima“ (Malaguzzi, 1993), i principima participativnih prava dece i roditelja i zauzima sve značajnije mesto u javnom diskursu predškolskog vaspitanja. Detinjstvo više ne predstavlja „univerzalno iskustvo odrastanja u srećnoj, homogenoj porodici“ (Yelland, 2008), već se deca posmatraju i teže da razumeju kao članovi različitih tipova porodica i kao građani svojih lokalnih svetova. S druge strane, ne retko, u merama javne politike pitanje diversifikacije se izjednačava sa povećanjem dostupnosti vaspitno-obrazovnih usluga za decu iz etničkih manjina i porodica sa niskim prihodom očekivano je i iskazano u međunarodnim dokumentima koji se bave politikama iz ove oblasti, kao i u međunarodnim izveštajima. Ne možemo zato a da se ne zapitamo kako se konceptualizuje sama diversifikacija? Koja teorijska polazišta, sa svojim dominantim paradigmatama i diskursima su utkana u nju? Kako se pozicioniraju dete, porodica i program koji iz njih proističu?

## **Prisutni diskursi u politikama – značenja i razumevanja pojma diversifikacija**

Kada tragamo za značenjima koja se pridodaju diversifikaciji u oblasti vaspitanja u ranom detinjstvu ne možemo a da se ne osvrnemo na polazna shvatanja koja stoje iza tih značenja. Najvažnije je upravo razumevanje deteta i detinjstva iz koga se onda i izvode značenja koja se pridodaju procesu diversifikacije i koji u velikoj meri utiču na to da li će se on odvijati kao mera obrazovne politike (i odnositi se na ceo sistem predškolskog vaspitanja) ili kao pristup (i odnositi se na kreiranje raznovrsnih programa i oblika predškolskog vaspitanja i obrazovanja). Načini razmišljanja o detetu stapaju se sa institucionalizovanim praksama (dečji vrtići) koje proizvode samosvesne subjekte (vaspitače, decu, roditelje) koji misle o sebi i drugima na različite načine (Fuko, prema Prout, James, 1997). Ideje, koncepti, znanja, načini govora, razumevanja teorijskih koncepcija detinjstva kodiraju društvenu praksu i konstruišu je. Pristup proučavanju slike o detetu, pa samim tim i detinjstvu, ukazuje na način na koji se u jednom društvu tretira dete/detinjstvo sagledavan kao skup društvenih odnosa o kojima se pregovara i u okviru kojega se konstruišu, pa čak i konstituišu, prve godine ljudskog života.

Dete kao prirodno i univerzalno svojstvo ljudskih grupa je dominantno shvatanje u biološkom pristupu proučavanja deteta/detinjstva. Dete se dovodi u vezu sa vrednostima koje izgledaju suprotne onima koje se pripisuju odraslima, to jest dete predstavlja skup onih vrednosti koje im pripisuje svet odraslih - »prirodno«, »nevino«, »mali divljak« i slično (Dahleberg, Moss, 2007; Jenks, 2005; Prout & James, 1997). Tako je racionalnost obeležje odraslog doba, a detinjstvo period

obučavanja za njegovo razvijanje. Ideja prirodnog razvoja predstavlja dominantnu pretpostavku na osnovu koje se dete razvija u odraslog čoveka napredovanjem od jednostavnosti ka kompleksnosti mišljenja, od nerazumnog do razumnog ponašanja.

Razvojne teorije i teorije socijalizacije se nadovezuju na ovaj pristup i nude objašnjenje mehanizama preko kojih dete usvaja norme društva i postepeno se socijalizuje. Dete je nepriznato kao punopravni član društva (Tomanović, 2004), te je samim tim nezrelo, nerazumno, nesposobno, tako da je nužno dejstvo vaspitne sredine i okolnosti da bi se izgradio karakter, koji nastaje u procesu vaspitanja i obrazovanja. Objašnjenja koje ove teorije nude utemeljene su u razvojnoj paradigmi (Vudhed, 2012) iz koje se izvodi teza o zavisnosti ljudskih bića u ranom detinjstvu od sigurnih i responsivnih odnosa sa odraslima, zarad obezbeđivanja opstanka, veće emocionalne sigurnosti, socijalne integracije, ali i razvoja kognitivnih i društvenih kompetencija. Hipoteza o kritičkom periodu razvoja dovela je do razvijanja razvojno primerene prakse i čitav set mera javne politike koje su se odnosile na ranu intervenciju i sagledavanje predškolskog vaspitanja kao značajnog zaštitnog faktora (Vudhed, 2012).

Dominantan diskurs u ovoj paradigmi je diskurs deficita (Chilton, Schäffner, 1997; Fairclough, 1992), prema kome su neka deca, zbog genetskih, kulturnih ili drugih razlika inferiorna u odnosu na druge. Deca i porodice koje dolaze iz manjinskog socio-kulturnog miljea doživljavaju se kao deprivirani, kulturno ili jezički ili po nekom drugom osnovu (Pica-Smith, Veloria, 2012; Robinson, Jones Diaz, 2006).

Diskurs deficita dovodi do ustoličenja i razvoja političko ekonomske paradigme čija osnovna teza leži u kompenzatornoj funkciji predškolskog vaspitanja i koje se doživljava kao moćno sredstvo u prevazilaženju nedostataka. U prilog ovoj tezi govore mnoga istraživanja (studija o Efikasnom Predškolskom vaspitanju i obrazovanju (Effective Provision of Preschool Education - EPPE), koja je sprovedena u Engleskoj i studija o Efikasnom predškolskom vaspitanju i obrazovanju sprovedena u Severnoj Irskoj (EPPNI) su dve najčuvenije longitudinalne studije iz ove oblasti u Evropi. Zaključci ovih studija potvrđuju značaj predškolskih programa visokog kvaliteta na kasnija obrazovna postignuća sve dece, a posebno dece iz osetljivih grupa, National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (NICHD – ECCRN) radio je studije rane brige o deci i razvoj mladih u Americi sa više od 1.300 dece i njihovih porodica, od najranijeg uzrasta do 15-te godine života. Rezultati se odnose na uticaj različitih načina čuvanje dece na zdravlje, ponašanje, uspeh u školi u ranom detinjstvu, srednjem detinjstvu i adolescenciji, i druga), kao i programi

koji su nastali na njihovih rezultata (najpoznatiji su Head Start u SAD i Sure Start u Velikoj Britaniji). Na nivou politika predškolskog vaspitanja ova teza se dalje razvijala kroz prepoznavanje i uvažavanje značaja ranog vaspitanja i obrazovanja, ali sa sve dominantnijim jezikom ekonomije – „ljudski kapital i ostvarena dobit od investicija“ (Vanderbrock, 2007; Vudhed, 2012). Iza ovog dominantnog jezika ekonomije stoji slika o detetu kao značajnom „faktoru snabdevanja tržišta rada i kojima se mora osigurati adekvatna ponuda i efikasno korišćenje ljudskih resursa“ (Dahlberg, Moss, 2007:47).

Nakon otkrivanja ideje i davanja značenja detetu/detinjstvu o njemu se više ne razmišlja kao o prirodnoj činjenici, odnosno iz pozicije nezrelosti i zavisnosti. Sociologija detinjstva se suprotstavlja logici odrasle osobe koja dete doživljava pre svega kao „mladog“ čoveka koje je različito, to jest kao nezrelo, nesavršeno, bespomoćno, ranjivo i zavisno biće. Ta nastupajuća socio-kulturna paradigma dete/detinjstvo posmatra kao društveni konstrukt (Prout, James, 1997), tvorevinu određenog društveno-kulturnog i istorijskog konteksta i određenog teorijskog gledišta (Tomanović, 2004, prema Miškeljin, 2012). Diskurs o detetu, kao društvenom i kulturnom konstrukt, predstavlja pomak sa funkcije ka značenju, naglašavajući pomeranje fokusa u građenju konstrukta dete od spoljašnjih faktora na aktera delanja i vlastiti doživljaj (Prout, James, 1997, prema Miškeljin, 2012). Svi koji danas proučavaju svet deteta shvataju činjenicu da se ne radi prosto o objektu vaspitanja, socijalizacije i drugih spoljašnjih uticaja, već o samosvesnom aktivnom subjektu životne aktivnosti, kao „ko-konstruktoru znanja, identiteta i kulture“ (Dahlberg, Moss, 2007:49). Osnovne teze na kojima počiva ova nova paradigma, a koje su veoma značajne za razumevanje diversifikacije, shvataju dete/detinjstvo kao društvenu konstrukciju, kao aktivne učesnike u konstruisanju i određivanju svog vlastitog društvenog života, života ljudi oko njih i društva u kome žive, neodvojivo od klase, roda, etniciteta, i treba proučavati „po njihovom vlastitom pravu“, nezavisno od perspektive i interesovanja odraslih (Prout, James, 2005).

Izneto razumevanje deteta i detinjstva nalazi se i u, danas veoma prisutnoj, paradigmi ljudskih prava, kojom se teži da se zastupanje dece zasniva na priznavanju univerzalnih prava deteta. Zahvaljujući skoro univerzalnoj ratifikaciji Konvencije UN o pravima deteta, dete kao nosilac ljudskih prava postalo je nova „tema“ na političkom dnevnom redu. Od pukog objekta kojem su potrebna zaštita i nega, decu i mlade ljude sada treba posmatrati kao nosioce prava, kompetentne tumače značenja, individualne članove društva i važnu društvenu kategoriju. Iako izgleda da je diskurs prava deteta prisutniji u obaveznom obrazovanju, nikada nije previše rano da se počne sa njihovom primenom u svim obrazovno-vaspitnim sredina. Konvencija o pravima deteta svojom sveobuhvatnošću, odnosno uključivi-

vanjem osnovnih ekonomskih, socijalnih, kulturnih, političkih i građanskih prava u korpus prava koja se garantuju deci, predstavlja pokušaj da se promovise nova slika o detetu koje je i ranjivo i kome treba posebna zaštita i briga i u isto vreme i aktivno i u stanju da učestvuje u poboljšanju svog položaja. Konvencija se jasno suprotstavlja tradicionalnom shvatanju deteta kao bića u nastajanju, nezrelog, nekompetentnog i nekompletnog budućeg odraslog, koje treba da bude zaštićeno u privatnosti porodice i koje nije vidljivo u javnom životu. U osnovi Konvencije nalazi se ideja o detetu kao subjektu, aktivnom učesniku u procesu sopstvenog razvoja, za razliku od shvatanja deteta kao objekta – pasivnog primaoca brige i zaštite odraslih.

Sva prava deteta su nedeljiva; ne postoje „mala” ili „velika” prava niti „važna” ili „manje važna” prava. Sva prava su i međusobno zavisna i ne mogu da se čitaju ili sprovode na selektivan način. Sva prava, takođe, jednako važe za svu decu, uključujući decu iz najosetljivijih grupa (kao što su deca iz manjinskih zajednica, deca sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom, deca u sukobu sa zakonom, deca koja žive u siromaštvu i nestimulativnim sredinama), čak i najmlađu koja ne mogu da se zauzmu za sebe.

U svim obrazovnim sredinama, prava deteta nisu samo tema o kojoj se treba informisati, već ona treba da utiču na svakodnevni život i vaspitno-obrazovni rad u ustanovi, kao i na načine na koje se svi koji su učestvuju u vaspitno-obrazovnom procesu (deca, vaspitači, roditelji, staraoci, zaposleni u predškolskoj ustanovi, predstavnici lokalne zajednice i itd) odnose jedni prema drugima. Odgovornost za podučavanje dece se pre svega deli između roditelja kao prvih vaspitača i države koja ima dužnost da im ponudi neophodnu podršku kroz organizovano predškolsko vaspitanje i obrazovanje, različite vrste usluga za porodice i jasno definisane uslove i zahteve koji se tiču kvaliteta rada i kompetencija profesionalaca koji rade sa decom i porodicom. Takođe, države treba da definišu strategiju obrazovanja koja se zasniva na pravima dece i porodice, kao i integrisane politike predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Svaka država ima obavezu da obezbedi predškolsko vaspitanje i obrazovanje, dostupno svoj deci koje teži razvoju dečije ličnosti, talenata, mentalnih i fizičkih sposobnosti do njihovih krajnjih mogućnosti (Konvencija o pravima deteta, član 29.1). Cilj vaspitanja i obrazovanja je „osnažiti dete razvijanjem njenih ili njegovih veština, kapaciteta za učenje, ljudskog dostojanstva, samopoštovanja i samopouzdanja”. Načini ostvarivanja tog cilja moraju biti zasnovani na pravima deteta, primereni i usmereni na dete. Oni moraju negovati i očuvati prirodno dostojanstvo svakog deteta, biti oslobođeni bilo kakve diskriminacije.

Veoma značajno u opisanim paradigmama i razumevanja diversifikacije je i tendencija dekonstrukcije diskursa „tolerancije“ (koji je povezan sa diskursom deficita), i preusmeravanje na diskurs „poštovanja“. Diskurs tolerancije ukazuje na hijerarhijski odnos moći, odnosno koliko dugo neko (kada je u pitanju diversifikacija najčešće je to pripadnik većinske solio-kulturne grupe) može da „toleriše“ postojanje nekog Drugog, koliko često ga doživljava kao smetnju ili iritaciju. Nasuprot tome, diskurs „poštovanja“ akcenat stavlja na prihvatanje prava ljudi da izaberu da budu ono što jesu, „da su jednaki bez obzira na različitost bića, znanja i radnji“ (Robinson, Jones Diaz, 2006).

### **Pozicioniranje deteta, različitosti i diversifikacije u pedagoškim praksama u odnosu na prisutne diskurse**

„Predškolske ustanove i pedagoške prakse sa decom konstituisane su posredstvom dominantnih diskursa u našem društvu i otelotvoruju misli, koncepcije i etiku koja preovlađuje u datom trenutku u datom društvu“ (Dahlberg et al., 1999:61). Prikazani diskursi u javnim politikama i njihove implikacije dovode nas do pitanja: Kako određena zakonska rešenja pozicioniraju dete, a samim tim i pitanja različitosti i diversifikacije? To nas dovodi do pitanja, na koje se do sada nije našao odgovor, a to je pitanje koncipiranja pedagoških praksi odnosno univerzalnih i/ili ciljanih intervencija i programa. Da li u okviru programa namenjenih svoj deci mogu da se vrše prilagođavanja i zaista uvažavaju i vrednuju različitosti tako da svako dete može da ostvari svoje potencijale ili je ipak bolje imati ciljani pristup, tj. imati programe koji su kompenzatorni po svojoj prirodi i pre svega doprinose „nadoknađivanju” propuštenog kada se radi o deci iz osetljivih grupa?

**Tabela 1:** Odlike i ograničenja ciljanih odnosno univerzalnih pristupa diversifikaciji (Vandekerckhov i sar., 2013:48)

Ciljani pristup	Univerzalni pristup
Dobiti	Dobiti
Oskudni resursi se mogu iskoristiti na delotvorniji način kako bi delovali na pitanje koje je u fokusu.	Po svoj prilici bi se više dece upisalo, kada su vaspitno-obrazovne usluge dobro poznate i dostupne svima.
Usluge su organizovane tamo gde su zaista potrebne.	Ovi sistemi su zasnovani na pravima, pre nego na određenim kriterijumima za učestvovanje (društveno ekonomski status, kućna adresa, poreklo roditelja ...).
Korisnici se osećaju prijatnije, jer su među ljudima koji dele ista životna iskustva ili okolnosti.	Postoje veće šanse za kreiranje socijalne kohezije, i nema stigme jer svi koriste usluge.



Negativni efekti	Negativni efekti
Neka deca koja ne zadovoljavaju zadate kriterijume (npr. jednostavno nisu dovoljno siromašna) mogu biti neobuhvaćena	Postoji rizik da srednja klasa preuzme primat i na taj način usluge ponovo ne budu dostupne drugim korisnicima i doprinesu nejednakostima umesto da ih uklanjaju.
Ciljana grupa može biti dodatno stigmatizirana i isključena	One su veoma skupe i mogle bi da budu pod rizikom posebno u vreme krize. Određena finansijska podrška se obezbeđuje i za porodice kojima možda nije ni potrebna.
Postoji manji pritisak na pitanja kvaliteta od strane korisnika iz srednje klase čiji glas se često bolje čuje.	Ovo može da predstavlja previše „srednji put“ i može da učini da se društveno osetljivije grupe ne osećaju prijatno.

Ukoliko se ideologije i politike vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu zadrže na povećanju obuhvata i „nadomešćivanja“ nedostataka (što je u osnovi ciljanih usluga) i dalje će se zadržati na, još uvek dominantom, diskursu deficita, razvijajući „biznis/market model“ (Moss, 2009) i kombinujući model „dečje brige“ sa programima namenjenim da obezbede ranu intervenciju za manjine (Romi, siromašni, pripadnici drugih manje razvijenih društava, hendikepirani...). Tako se vrtić ne vidi samo kao mesto transmisije znanja, već i kao mesto gde socijalni i psihološki problemi mogu da budu rešeni pažljivom primenom naučnih saznanja. Deca postaju instrumenti društvene potrebe za sopstvenim unapređenjem, a detinjstvo vreme tokom koga se ti problemi rešavaju (droga, alkohol, zlostavljanje, zanemarivanje, različitost, siromaštvo).

Za razliku od ciljanog, u osnovi univerzalnog pristupa i koncipiranju programa, koji se baziraju na diskursu prava deteta, dete doživljava bogato i pozitivno iskustvo o saradnji sa drugim ljudima, o igri, radu i učenju i samom sebi kao društvenom biću i osobenoj ličnosti. Njihova osnovna vrednost je što omogućava detetu da aktivno učestvuje u zajednici dece, u uslovima koji su njemu prilagođeni, njegovim mogućnostima, interesovanjima i potencijalima. Tako shvaćen dečji vrtić je određen kao prva vanporodična socijalna sredina u koju se uključuje dete, koja mu omogućava i pruža povoljne uslove za razvoj i učenje.

Promena povezana sa diversifikacijom tiče se menjanja dominantnog shvatanja o tome šta predškolsko vaspitanje i obrazovanje predstavlja i šta mu je osnovna funkcija. Promena bi trebalo da dovede i do pomeranja od postojeće paradigme da su ove vrste programa dodatne usluge za decu i roditelje koji su već u sistemu, ka novoj paradigmi po kojoj diversifikacija programa treba da doprinese većoj pravednosti sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Takođe, radi se i o novom shvatanju obrazovanja – obrazovanje kao mehanizam kulturne produkcije, transformacija dečjeg vrtića u otvoren sistem, u zajednicu odraslih i dece koji, kroz razmene, dijalog, zajednička istraživanja i delanje, ko-konstruišu



saznanja, otkrivaju, dele i stvaraju kulturu, neguju i proširuju sopstvene identitete, drugim rečima, kada se obrazovne institucije (dečji vrtići) transformišu od “mesta u kojima odrasli podučavaju decu” u “mesta učenja” odnosno “zajednice učenja” (Moren, 2002).

## **Pogled iz lokalnog konteksta - Srbija i diversifikacija**

Rastući uvidi o značaju ranog detinjstva, uvažavanju i isticanju različitosti kao vrednosti i diversifikacije u oblasti vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu u evropskom i nacionalnom kontekstu doprineli su donošenju značajnih zakonskih dokumenata u Srbiji. Pokušaćemo da sagledamo kako ta zakonska rešenja pozicioniraju dete i, u odnosu na to, koja značenja pridodaju procesu diversifikacije.

Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji svojom misijom, vizijom, funkcijama predškolskog vaspitanja i isticanjem diversifikacije, na prvi pogled polazi od paradigme dečjih prava. Međutim, ono što nedostaje samoj Strategiji je doslednost u zastupanju te paradigme. U daljim predloženim rešenjima dete i obrazovanje se shvataju kao resursi, čime se promovise ekonomska paradigma i u njoj prepoznat diskurs deficita. U cilju povećana obuhvata, Strategija je, takođe, preporučila čitav niz različitih kratkotrajnih, kvalitetnih programa i usluga prilagođenih potrebama dece i porodica, uz korišćenje postojećih kapaciteta ustanova i uz uključivanje svih relevantnih aktera u planiranje i realizaciju ovih programa. Strategija razvoja obrazovanja predložila je da predškolske ustanove, kvalitetne i raznovrsne programe za decu i porodice koja nisu obuhvaćena postojećim programima razvijaju koristeći postojeće kapacitete i resurse (materijalne i ljudske) (Strategija razvoja obrazovanja, 2012). Svođenje diversifikacije na povećanje obuhvata dece, naročito iz osetljivih društvenih grupa, ukazuje na razumevanje i koncipiranje diversifikacije u funkciji realizacije državne politike i povećanja ekonomske isplativosti i efikasnosti sistema. Lokalnu zajednicu, značajan akter u koncipiranju i razvijanju diversifikacije, Strategija shvata kao resurs još više pojačavajući ekonomsku paradigmu, a predloženi veliki broj raznovrsnih (diversifikovanih) programa, naročito za decu iz osetljivih grupa, u sebi krije opasnost fokusiranja na ciljane pristupe u razvijanju programa.

Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju je definisao načela i ciljeve predškolskog vaspitanja i obrazovanja; procedure osnivanja predškolskih ustanova; procedure za upis, vrste i karakteristike programa, funkcionisanje predškolskih ustanova; pravila i procedure za prikupljanje podataka u predškolskim ustanovama; uloge, odgovornosti, kvalifikacije i opis zadataka zaposlenih u predš-

kolskim ustanovama i finansijske obaveze i finansijska kretanja koja su relevantna za predškolsko vaspitanje i obrazovanje. Zakonom se zahteva od predškolskih ustanova da osiguraju pravičniji obuhvat dece (član 13.) i upis (prioritet se daje deci iz osetljivih grupa); reguliše se obavezni pripremni predškolski program za svu decu; omogućava se realizacija posebnih i specijalizovanih programa za decu koja nisu uključena u sistem; definišu se normativi (Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju, 2010).

Kao podrška zakonskim rešenjima doneti su i brojni pravilnici, od kojih ćemo da navedemo samo one koji se odnose na diversifikaciju: Pravilnik o bližim uslovima, vrstama, načinu ostvarivanja i finansiranja posebnih specijalizovanih programa i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje predškolska ustanova, Standardi uslova za ostvarivanje posebnih programa u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja, Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku, Pravilnik o bližim uslovima za utvrđivanje prioriteta za upis dece u predškolsku ustanovu i drugi.

Uvažavanje paradigme prava deteta, koja je zastupljena u principima datim i u Zakonu o predškolskom vaspitanju i obrazovanju (dostupnost, demokracija, otvorenost, autentičnost, razvojnost (Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju, 2010), kao i u Pravilniku o bližim uslovima, vrstama, načinu ostvarivanja i finansiranja posebnih specijalizovanih programa i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje predškolska ustanova (shvatanje deteta kao osobe i nosioca prava sa posebnim interesovanjima i iskustvima, povećanje dostupnosti predškolskog vaspitanja i obrazovanja za svu decu, partnerski odnos sa porodicama, negovanje igre kao autentičnog načina izražavanja i učenja deteta predškolskog uzrasta; uvažavanje različitosti i posebnosti dece i njihovih porodica; kvalitetno uključivanje dece predškolskog uzrasta u dalje obrazovanje i društvenu sredinu (Pravilnik o bližim uslovima, vrstama, načinu ostvarivanja i finansiranja posebnih specijalizovanih programa i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje predškolska ustanova, 2013) kao i u polazištima Standarda uslova za ostvarivanje posebnih programa u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja (shvatanje deteta kao osobe i nosioca prava sa posebnim interesovanjima i iskustvima; razvijanje različitih oblika i programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (Pravilnik o standardima uslova za ostvarivanje posebnih programa u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2012) predviđa se sprovođenje kvalitetnih programa zasnovanih na modernoj teoriji i praksi, UN Konvenciji o pravima deteta i kvalitetnom praćenju efekata programa uz učešće roditelja i dece. Međutim, daljom razradom i predloženim zakonskim rešenjima koja se odnose na diversifikaciju uočava se da se pitanje diversifikacije posmatra kroz kreiranje i razvijanje posebnih i

specijalizovanih programa koji su u funkciji povećanja dostupnosti predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece koja nisu uključena u sistem, uključujući i decu iz osetljivih grupa „povećanje dostupnosti predškolskog vaspitanja i obrazovanja za svu decu, bez diskriminacije ili segregacije po bilo kojem osnovu. Ne smatraju se diskriminacijom programi koji su usmereni ka postizanju pune ravnopravnosti, zaštite i napretka lica, odnosno grupe lica koja se nalaze u nejednakom položaju.“ (Službeni glasnik RS, broj 26/13). Partikularnost u pristupu tumačenja socijalne pravde i pravičnosti, zasnovana na diskursu deficita a koja je prisutna u prikazanim politikama, u sebi nosi opasnost zanemarivanja prava svakog deteta na obrazovanje kao univerzalnog prava, dok izjednačavanje deteta sa „korisnikom programa“ (Službeni glasnik RS, broj 26/13:4) i dalje promoviše i, na neki način, pojačava dominantan „market model“ (Moss, 2009).

Ako se vratimo na pitanja koja smo postavili na početku stiće se utisak da predložene mere politike se više odnose na pristupe i i dalje zastupaju mehanicistički model uvođenja promene koji je „usmeren na poboljšanje postojećeg stanja izmenom ili poboljšanjem pojedinog segmenta vaspitne prakse“ (Pavlović Breneselović, 2009).

## Zaključna razmatranja

Diversifikacija predstavlja kvalitativan skok, pomak sa ekonomske isplativosti ka uvažavanju vrednosti konkretne zajednice, pomak sa isključivo tehničkih pitanja ka pitanjima koja vode zajedničkom konstruisanju kulture zajednice. Samo ako zaista razmišljamo o diversifikaciji možemo da govorimo o jednakom pravu i dostupnosti programa za decu i roditelje, bez diskriminacije i kontinuiranom unapređivanju i razvijanju prakse.

Radi obezbeđivanja reprodukcije kroz „kulturni kapital“ društva i njegovi normativni ideali i modeli, a sa njima i institucije obrazovanja promovišu viziju relativno homogenih zajednica. Ovo se bazira na ideji „akademske izvrsnosti“ koja je usko definisana u skladu sa standardizovanim nivoima napretka i postignuća (Burdije i Passeron, 2014). Fokus reforme obrazovanja je sve više usmeren ka postizanju demokratije i socijalne pravde i uključuje priznavanje vrednosti razlika kao legitiman i integralni deo karakteristika savremenog građanskog društva.

U skladu sa perspektivom prava deteta vaspitanje i obrazovanje u ranom detinjstvu jesu cilj i pravo samo po sebi i nikako ne smeju biti posmatrani samo kao sredstvo za postizanje nekog dalekog cilja kao što je razvijanje dečijih potencijala (Vudhed, 2012), njima se ne zamenjuju roditelji i porodično okruženje, već se insistira na zajedničkom i komplementarnom podučavanju dece.

Obrazovne ustanove, kao što su dečji vrtići, aktivno učestvuju u definisanju koja će pitanja socijalne pravde biti prepoznata i koje će se društvene nejednakosti javno tolerisati. Ako delimo viziju dečjih vrtića kao potencijalnih „građanskih foruma“ (Dahlberg et al., 1999) i ukoliko smatramo da se kroz kolektivnu akciju u zajednici mogu aktivno podsticati i stvarati demokratske filozofije i prakse između odraslih i dece, ne možemo a da se ne zapitamo šta za nas (vaspitače, decu, roditelje, donosioce politika) znači diversifikacija, i na taj način započnemo da dekonstruišemo barijere koje sada postoje i koje sprečavaju puno uključivanje socio-kulturnih Drugih. Kako bi se to postiglo, od vitalnog značaja je osloboditi se postojećih uverenja da se to jedino može postići izgradnjom novih i skupih vrtića i organizovanjem celodnevnih predškolskih programa, i konstruisati novo razumevanje načina povećanja obuhvata dece i kvaliteta rada kroz razvoj diversifikovanih programa prilagođenih kontekstu i kulturi lokalne zajednice. Takođe je veoma važno promeniti preovlađujuće shvatanje donosilaca javne politike da je osnovna funkcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja ekonomska (predškolsko vaspitanje i obrazovanje i predškolske ustanove služe za pružanje podrške zaposlenim roditeljima), a da su društvena i pedagoška funkcija manje važne, kao i da jedan model celodnevnih programa može da odgovara svoj deci i svim roditeljima. To vodi napuštanju pristupa da sva deca moraju da se uklupe u postojeći sistem i uvođenje koncepta otvaranja predškolske ustanove ka deci i roditeljima (umesto čekanja da deca i roditelji dođu u predškolsku ustanovu) i promene sistema tako da u njemu sva deca mogu da nađu mesto za sebe.

Savremeni pristup vaspitanju preko sistemskog mišljenja i uvažavanja dinamičke kompleksnosti, odnosno svesti o tome da kvalitet življenja, vaspitanja i obrazovanja određuje čitav splet interakcija različitih strukturalnih i kulturnih dimenzija vaspitno-obrazovne ustanove (celokupni kontekst), a nikad ne samo jedna od njih, izdvojena iz celine konteksta, traži takvu vrstu uticaja čije ishode nije moguće precizno predvideti i kontrolisati, već razumeti, prihvatiti i s njima se kontinuirano usklađivati.

## Literatura

- Apple, M. (1990). *Ideology and Curriculum*. 2nd ed. New York and London: Routledge.
- Burdije, P., Paserson, Ž K. (2014). *Reprodukcija: Elementi za jednu teoriju obrazovnog sistema*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Chilton, P., Schäffner, C. (1997). Discourse and politics. U van Dijk Teun A. (ur.) *Discourse as social interaction* (str. 206-230). London: SAGE Publications.
- Cameron, C., Moss, P. (2007). *Care work in Europe: current understandings and future directions*. Abingdon: Routledge.

- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London and New York: Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood education*. London and New York: Routledge Falmer
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A., (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care Languages of Evaluation*, Second edition. London and New York: Routledge.
- European Commission, (2011). *Early childhood education and care: providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. Brussels: European Commission.
- Europe, 2020. dostupno na: [http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm)
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Giroux, H. (1992). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York and London: Routledge.
- James, A. Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. New York: Routledge.
- Jenks, Ch. (Ed.) (2005). *Childhood – Critical Concept in Sociology*. New York: Taylor and Francis.
- Konvencije o pravima deteta (1989). Beograd: UNICEF.
- Malaguzzi, L. (1993). History, ideas, and basic philosophy. U Edwards, C., Gandini, L. Forman, G. (Eds.) *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (str. 41–89). Norwood, NJ: Ablex.
- Miškeljin, L. (2012). *Kurikulum iz perspektive vaspitača*. Doktorska disertacija odbranjena na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu.
- Pavlović Breneselović, D. (2009). Promene u vaspitnoj praksi: izvodljivost i/ili kompatibilnost intervencije. *Pedagogija*, (2), 319-324.
- Pica-Smith, C., Veloria, C. (2012). At risk means a minority kid: Deconstructing deficit discourses in the study of risk in education and human services. *Pedagogy and the Human Sciences*, 1(2), 33-48.
- Pinar, W. F. et al. (1995). *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang.
- Pravilnik o standardima uslova za ostvarivanje posebnih programa u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2012). Beograd: Službeni glasnik RS, br. 61/12.
- Pravilnik o vrstama, načinu ostvarivanja i finansiranja posebnih, specijalizovanih programa i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje predškolska ustanova (2013) Beograd: Službeni glasnik RS, br 26/13.
- Prout, A. and James, A. (2005). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In Jenks, Ch. (ed.) *Childhood – Critical Concept in Sociology*, New York: Taylor and Francis.
- Robinson, K.H., Jones Diaz, C. (2006). *Diversity and difference in early childhood education: issues for theory and practice*. London: Open University Press.

- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020* (2012). Beograd: Službeni glasnik RS, br. 107/2012.
- Tomanović, S. (Ed.) (2004). *Sociologija detinjstva – sociološka hrestomatija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vandenbroeck, M. (2011). Diversity in early childhood services. U R. Tremblay, M. Boivin, R. Peters & R. Barr (Eds.). *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online] (Vol. 16). Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Vandekerckhove, A., et al. (2013). *Priručnik za diversifikaciju programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Vudhed, M., (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: Teorija, istraživanje i politika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Yelland, N., Lee, L., O'Rourke, M., Harrison, C. (2008). *Rethinking learning in early childhood education*. Open University Press: McGraw-Hill Education.
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (2010). Beograd: Prosvetni pregled.

# **DIVERSIFICATION - MEANINGS AND POLICIES IN PRACTICE OF PRESCHOOL EDUCATION IN SERBIA**

Lidija Miškeljin

University of Belgrade, Faculty of Philosophy

## **Abstract**

If we want preschool education to really take the characteristics of being open, authentic and democratic, in which a child is seen as being competent with authentic way of expression and learning, in which his/her needs and rights, as well as his parents', are observed, in which the relationship of participation is built together with the family and wider local community, then the question of programme diversification should not be posed. The question in what directions diversification can be performed through still remains open to rethinking and do not offer a universal answer. The complexity of diversification is reflected in the way of conceptualizing as a result of various theoretical and ideological starting points in understanding the child and childhood, learning and development, the role of adults and the role of public policy. Considering to the question of diversification highly topical issue, we have to recognize the theory and practices and present paradigms and discourses that accompany them in diversification. Preview of dominant discourses and the implications of present paradigms and discourses in the theories and policies arising from them has been made with the intention to problematize the concept of diversification and show how meanings and understanding weaved into theoretical assumptions differently see the child, diversification and consequently provide different solutions.

**Key words:** diversification, dominant discourses, policies and practices of preschool education.

# JAVNO PREDŠKOLSKO VASPITANJE U EVROPSKOJ UNIJI – MODEL BELGIJE<sup>1</sup>

Jan Piters

Centar za inovacije u ranom detinjstvu  
Odeljenja za Studije Socijalne Zaštite Univerziteta u Gentu, Belgija

## Apstrakt

Belgija je dostigla Barselona Ciljeve sa 99% obuhvata dece od 3 do 6 godina i skoro 40% obuhvata dece do 3 godine. Predškolsko vaspitanje nije samo univerzalno, već je takođe i besplatno za roditelje. Uprkos krizi, Federacija Valoni - Brisel (*Fédération Wallonie-Bruxelles*) i flamanska zajednica su dosta uložili u povećanje broja mesta za decu do 3 godine, kako bi i ovu uslugu učinili dostupnom, kao i u podizanje nivoa kvalifikacija vaspitača i kvaliteta predškolskog vaspitanja.

**Ključne reči:** sistem predškolskog vaspitanja, društvena briga o deci, zajednice u Belgiji, kvalitet

## Uvod

Svrha ovog kratkog pregleda pod nazivom 'Javno predškolsko vaspitanje u Evropskoj Uniji: Model Belgije' jeste, s jedne strane, da se informišu članovi evropskog parlamenta o postignućima u odnosu na takozvane Barselona ciljeve (dostupnost ustanova za decu i obuhvat od 90% sve dece od 3 godine do školskog uzrasta predviđenog zakonom i 33% obuhvata dece uzrasta do 3 godine ) i, s druge strane, da se predstavi model predškolskog vaspitanja i obrazovanja (Early Childhood Education and Care) za decu od rođenja do 6 godina, uključujući brigu o deci (childcare) od rođenja do 3 godine i predškolsko vaspitanje (2.5 - 6) u različitim zajednicima Belgije.

Belgija je jedna od šest država članica EU koja je postigla oba definisana cilja, sa 99% obuhvata dece u predškolskom vaspitanju i skoro 40% u resoru brige o deci (EU-SILC 2010-2011). Čak i u vreme ekonomske krize, kreatori politike, istraživači i drugi zainteresovani partneri u Belgiji su dosta investirali kako bi predškolsko vaspitanje bilo dostupno svim osetljivim društvenim grupama i pristupačno za sve roditelje. Belgija podržava roditelje sa prilično visokim dečijim dodatkom i ima stopu nataliteta iznad proseka EU.

<sup>1</sup> Originalni naziv rada: Peeters, J. (2013). Public childcare services in the European Union: the model of Belgium, u *Barcelona Targets Revisited, Compilation of briefing notes, Policy department c: citizens' rights and Constitutional affairs, Women's rights and gender equality* (p. 44-57). European Parliament, Directorate general for internal policies. Objavljeno sa saglasnošću autora.



Dve velike zajednice su uspostavile odgovarajuće mere kako bi se sagledale stručne kvalifikacije praktičara koji rade sa decom do 3 godine i fokusirale se na uspostavljanje sistema pedagoškog vođenja kao načina unapređivanja i profesionalizacije struke. U Flandriji je na tri univerzitetska koledža započeto strukovno inicijalno obrazovanje (bachelor) za praktičare koji rade sa decom do 3 godine, dok je u francuskoj zajednici započeta diskusija o potrebi takvog obrazovanja. U Flandriji, predstojeća primena novog zakona o brizi o deci (*Decreet Opvang baby's en peuters*) izgleda obećavajuće, tačnije zakonom je predviđen sistem osiguranja kvaliteta koji će biti isti za sve usluge koje su dostupne deci i roditeljima od rođenja do polaska u školu. Mora se napomenuti da druge dve belgijske zajednice imaju i dugu tradiciju u monitoringu i osiguranju kvaliteta brige o deci i predškolskog vaspitanja.

## Opšte informacije

Belgija je federalna država sa tri zajednice (flamanska, francuska i nemačka; od ukupne populacije od oko 10,5 miliona, oko 6 miliona živi u flamanskoj zajednici, oko 4 miliona u francuskoj a oko 73.000 u nemačkoj zajednici. Važno je naglasiti da je naziv „Francuska belgijska zajednica“ sada promenjen u „Federacija Valonija – Brisel“ - Fédération Wallonie-Bruxelles) i tri regiona (Flandrija, Valon - koji uključuje i nemačko govorno područje Belgije, i Brisel) na federalnom nivou. Tokom poslednjih nekoliko decenija, politički domeni i nadležnosti su podeljeni oko različitih nivoa vlasti. Politički domeni, kao što su usluge za porodice, usluge za decu (uključujući na primer celodnevne programe/usluge za decu od rođenja do 3 godine i dodatne vanškolske usluge (out-of-school) za decu od 3 do 12 godina), obrazovanje, mladi i socijalna zaštita su u nadležnosti zajednica. U suštini, ista vrsta usluga se nudi porodicama u sve tri zajednice, ali male razlike ipak postoje.

Sve tri belgijske zajednice imaju podeljen sistem predškolskog vaspitanja (split sistem, UNESCO, 2010). Briga o deci od rođenja do 3 godine starosti je u nadležnosti Odeljenja za socijalnu zaštitu pod ingerencijama vladinih organizacija odgovornih za politike kvaliteta: *Office de la Naissance et de l'Enfance*, Federacija Valonija - Brisel (francusko govorno područje), *Kind en Gezin*, flamanska belgijska zajednica (holandsko govorno područje), *Kind und Familie*, nemačka belgijska zajednica (nemačko govorno područje).

Predškolsko vaspitanje (kleuterscholen, écoles maternelles) od 2½ godine do polaska u školu je u nadležnosti Odeljenja za obrazovanje i integrisano je u sistem osnovnog obrazovanja (od 2½ do 12 godina). Zajedno čine sistem osnov-

nog obrazovanja i u nadležnosti su odgovarajućeg zakonodavstva. U nemačkoj zajednici je godište za upis u predškolsko vaspitanje promenjeno sa 2½ (kao što je u druge dve zajednice) na 2 godine i 8 meseci.

## **Ciljevi predškolskog vaspitanja u Belgiji**

### ***Tri funkcije brige o deci***

Od druge polovine 19. veka sektor za brigu o deci se razvijao nezavisno od predškolskog vaspitanja. Dok je predškolsko vaspitanje posmatrano kao obrazovno okruženje od koga sva deca mogu da imaju dobit (Luc, 1997), briga o deci do tri godine nije tako posmatrana. Sve do 1960. godine, briga o deci mlađoj od 3 godine prevashodno je bila namenjena siromašnima, sa jakim medicinskim i higijenskim naglaskom (Humblet & Vandebroek, 2007). Porastom zapošljavanja žena tokom sedamdesetih godina prošlog veka, briga o deci je postepeno prerasla u ekonomski instrument za jednake mogućnosti žena i muškaraca na tržištu rada.

Tokom poslednjih godina, u francuskoj i flamanskoj zajednici, može se primetiti rastući konsenzus među donosiocima javne politike i vodeće administracije da tri društvene funkcije treba da budu zastupljene u okviru usluga namenjenih najmlađima (0 do 3 godine).

- Očigledno, briga o deci ima ekonomsku funkciju, koja već dugo preovlađuje, omogućavajući roditeljima oba pola da usklade svoje roditeljske dužnosti sa aktivnostima na tržištu rada. Sistem brige o deci u Belgiji je takođe dostupan i za roditelje (uglavnom majke) koji rade pola radnog vremena i ne postoje podaci da su one imale više problema prilikom upisa dece u vrtić od roditelja koji rade puno radno vreme.
- Poslednjih decenija veća pažnja je data i obrazovnoj funkciji, naročito od kako je ta funkcija bila u fokusu UNICEF izveštaja – Karta 8 (UNICEF Innocenti Research Center, 2008) i Saopštenja Evropske komisije (2011). Za sve veći broj dece, institucionalna briga o deci je važan društveni milje u kome na najranijem uzrastu mogu da se razviju bitne kompetencije.
- Na kraju, ali ne manje važno, može se uočiti i povećano interesovanje u vezi sa socijalnom funkcijom brige o deci, naročito kada se govori o pitanjima kao što su društvena pravda, jednake mogućnosti i, s tim u vezi, pristupačnost, poželjnost i učešće roditelja. Na evropskom nivou, ovo interesovanje je utemeljeno u široj posvećenosti smanjenju stope siromaštva dece širom država članica i propraćeno priznanjem da vi-

sok kvalitet predškolskog vaspitanja ima važnu ulogu u borbi protiv siromaštva na najranijem uzrastu (European Commission, 2013).

### **Progresivni univerzalizam: prioritet flamanske zajednice**

Obezbeđivanje organizovanih usluga za sve, kao i obezbeđivanje dodatnih finansijskih sredstava za najugroženije društvene grupe je, izgleda, najefikasnija strategija kojom predškolsko vaspitanje postaje dostupno, posebno za decu iz imigrantskih ili porodica sa niskim prihodima (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009; Leseman, 2002). Flandrija se zbog toga opredelila za progresivni univerzalizam: *univerzalno pravo na javno, društveno finansirano predškolsko vaspitanje* sa fleksibilnom alokacijom *dodatnih sredstava* za decu i porodice iz društveno osetljivih grupa.

Uredbom 'Jednake mogućnosti u obrazovanju' 2002. godine flamanska vlada je, između ostalog, uvela novi sistem finansiranja predškolskog i osnovnog vaspitanja i obrazovanja, koji je prilikom raspodele sredstava uzimao u obzir društveno-ekonomske karakteristike školske sredine, odnosno učenika. Jedan od ciljeva politike jeste unapređivanje mogućnosti i prilika za obrazovanje siromašnoj deci.

Kada je u pitanju briga o deci, flamanska vlada je 2009. godine odlučila da donese strukturne mere i zakonska rešenja. Od tada, svi centri koji se finansiraju iz državnog budžeta su u obavezi da rezervišu 20% svog kapaciteta za porodice sa jednim roditeljem, porodice koje žive u siromaštvu i kriznim situacijama.

### **Jačanje pedagoške funkcije u francuskoj zajednici**

U novom milenijumu, pedagoški kvalitet dobija najvišu političku pažnju u francuskoj zajednici, što se ogleda u novom zakonodavstvu (1999 i 2004), reorganizaciji vlade - *Office de la Naissance et de l'Enfance* - i razvojnih projekata u toj oblasti.

Zakonodavni okvir definiše veoma široke ciljeve koji se mogu prevesti u konkretne kvalitetne pedagoške prakse na nivou institucije. Svaka ustanova za brigu o deci razvija pedagoški program sa definisanim smernicama u saradnji sa roditeljima. Sa ovim zakonskim rešenjima funkcija inspektorata se duboko promenila; njegova misija je sada više fokusirana na profesionalni razvoj zaposlenih i pedagoško vođenje (podršku).

Stavljanje u fokus pedagoške funkcije dovelo je do valorizacije pedagoškog vođenja i time smanjilo uticaj birokratskog sistema kontrole. Ova evolucija politike je praćena publikacijama koje su inspirisale sve veći broj stručnjaka i

praktičara. U izveštajima se naglašava da praktičari sve više razmišljaju o svojoj pedagoškoj praksi u cilju unapređivanja kvaliteta njihovih programa u odnosu na decu i roditelje (Pirard, 2009).

### **Nemačka zajednica: holistički pristup i jačanje sektora za dodatne vanškolske usluge**

Predškolsko vaspitanje u nemačkoj zajednici odlikuje holistički pristup u obrazovanju i promovisanje aktivnosti koje jačaju dečji socioemocionalni, intelektualni, psihomotorni i estetski razvoj. Učenje maternjeg i stranog jezika su važni aspekti kurikuluma.

U nemačkoj zajednici postoji samo jedan celodnevni vrtić i jedan porodični centar (*Regionalzentrum für Kleinkindbetreuung*) sa oko 100 praktičara (Tagesmutter).

Vlada nemačke zajednice je 2013. godine potpisala sporazum o saradnji sa regionalnim centrom za dnevni boravak male dece (*Regionalzentrum für Kleinkindbetreuung*) i lokalnom samoupravom o finansiranju dodatnih vanškolskih usluga (out-of-school care). Na osnovu tog sporazuma, troškovi dodatnih vanškolskih usluga su podeljeni između lokalne samouprave i Vlade. Ovakvo zakonsko rešenje se opaža kao veoma važno za razvoj sektora dodatnih vanškolskih usluga u ovom delu Belgije.

### **Bez integracije brige o deci (0 to 3) u obrazovni sistem**

Uprkos Saopštenju Evropske komisije o predškolskom vaspitanju i obrazovanju iz februara 2011. godine, u kojem se naglašava integrisani koncept brige, vaspitanja i obrazovanja za decu od rođenja do 6 godina starosti, mogućnost integracija brige o deci (0 do 3) u šire pedagoško okruženje - u slučaju Belgije to bi bilo predškolsko vaspitanje i obrazovanje – nije se razmatrala ni u jednoj od tri zajednice Belgije .

### **Dostizanje Barselona ciljeva**

Belgija je jedna od 6 država članica koje je, sa 99% obuhvata dece predškolskim vaspitanjem i skoro 40% obuhvata dece do 3 godine u sektoru brige o deci, postigla oba cilja definisana dokumentom Barselona ciljevi (EU SILC 2010-2011). Francuska zajednica Belgije je 2003. godine pokrenula *Cicogne Plan* (The Stork Plan) za dostizanje Barselona ciljeva otvaranjem 10.000 novih mesta (ONE,

2012). *Cicogne Plan* je usmeren na jednaku distribuciju usluga brige o deci između različitih regiona, kao i na stvaranje uslova da mesta za brigu o deci budu lako pristupačna.

Flamanska vlada se takođe oslonila na Barselona ciljeve kako bi kreirala uravnoteženiju ponudu u različitim regionima.

Kriza nije imala negativne efekte na broj mesta u kojima bi se organizovala javna briga o deci; naprotiv, broj mesta je porastao sa 327 na 380, za 1000 dece mlađe od tri godina. Visoke investicije u kriznim vremenima (tokom 2010. i 2011., kreirano je dodatnih 2808 mesta -povećanje za 2,3%) odražavaju političku volju Flamanaca i valonske zajednice u kreiranju više mesta za decu, kako bi se doprinelo ostvarivanju ciljeva za zapošljavanje definisanih Strategijom Evropa 2020 (Belgian Federal Government, BE2020, 2013):

- U Flandriji, povećana ponuda je uređena dekretom, sa ciljem da se ponuda obezbedi za bar polovinu od ukupnog broja dece mlađe od tri godine i za sve porodice koji imaju potrebu za brigom o deci od 2020. godine pa nadalje, u okviru dogovorenog budžetskog okvira.
- Valonija podjednako ima za cilj da poboljša usklađivanje rada i privatnog života, kroz jačanje „usluga u susedstvu“. U pripremi je plan za brigu o deci što bi potencijalno moglo da dovede do novih 16.000 mesta u Briselu i Valoniji u roku od deset godina.

## **Uticaj krize na stopu nezaposlenosti muškaraca i žena i stopu fertiliteta**

Od početka krize, stopa nezaposlenosti muškaraca je porasla sa 6,7% u 2007. na 7,7% u 2012. godini, dok je kod žena opala sa 8,5% na 7,4%. Stope nezaposlenosti su prilično niske u odnosu na evropski prosek: 10,4% za muškarce i 10,5% za žene u 2012. godini.

Natalitet je u laganom porastu od 2003. godine, posebno u velikim gradovima, čime se stopa fertiliteta u Belgiji povećala na 1,84 (EU 27: 1,59). Poslednji izveštaj *Kind en Gezin* (2013) pokazuje blagi pad nataliteta u 2012. godini.

## **Ko obezbeđuje brigu o deci i predškolsko vaspitanje?**

U sve tri zajednice, predškolsko vaspitanje organizuju: lokalne zajednice (gradovi i mesta), javne mreže škola (flamanska, francuska i nemačka zajednica) i privatni subvencionisani pružaoci usluga (uglavnom katoličke škole). Postoje razlike između dve najveće zajednice: u flamanskoj zajednici, katolička škola je

najveći pružalac usluga, dok u Federaciji Valoni- Brisel javna mreža škola u francuskoj zajednici obuhvata najviše dece.

Svakodnevno upravljanje dnevnih centara za decu od rođenja do 3. godine obezbeđuju lokalne zajednice, nevladine (neprofitne organizacije) i profitne organizacije. Sve usluge moraju biti registrovane i u obe zajednice u većini se nude usluge koje su subvencionisane od strane vladinih organizacija: *Kind en Gezin and l'Office de la Naissance et de l'Enfance*.

U nemačkoj govornoj zajednici usluge brige o deci obezbeđuje Regionalni centar za brigu o deci (*Regionalzentrum für Kleinkindbetreuung*) i to je jedina priznata organizacija.

## **Komplementarne mere**

### ***Materinstvo, očinstvo i roditeljsko odsustvo***

Porodiljsko odsustvo za majke ukupno traje 15 nedelja. Može započeti najranije šest nedelja pre očekivanog rođenja deteta (obavezno je nedelju dana pre planiranog rođenja deteta) i nastavlja se u kontinuitetu od najmanje devet do 14 nedelja nakon rođenja deteta, u zavisnosti od toga koliko je majka iskoristila pre toga. Zaposleni u privatnom sektoru imaju pravo na 82% od njihovih prethodnih zarada tokom prve četiri nedelje i 75% nakon tog (najviše 86 evra dnevno). Zaposleni u javnom sektoru i dalje primaju pune plate.

Očevi imaju pravo na deset dana roditeljskog odsustva tokom mesec dana posle rođenja deteta; tri dana se moraju uzeti neposredno nakon rođenja deteta i za ova tri dana dobijaju punu nadoknadu. Za preostalih sedam dana dobijaju odobrenih 82% zarade (najviše 103.72 evra dnevno).

Sve do detetovog šestog rođendana, svaki roditelj može dobiti plaćeno tromesečno roditeljsko odsustvo sa isplatom od 756.19 evra pre mesečnog oporezivanja (2012). Odsustvo se može koristiti u punom trajanju (tri meseca), u kraćem trajanju (šest meseci) ili jedan dan nedeljno tokom perioda od 15 meseci. Roditelji u flamanskoj zajednici dobijaju dodatnu nadoknadu od 160 evra mesečno.

U 2007. godini, 20% očeva je iskoristilo mogućnost plaćenog roditeljskog odsustva. Sve zaposlene žene imaju pravo na odsustvo sa plaćenom zaradom (Merla & Deven, 2012). Pored toga, pravo na relativno visok dečiji dodatak mesečno od 90.28 evra za prvo dete, 167.05 evra za drugo dete i 249.41 evra za treće dete i za svako sledeće dete imaju svi roditelji, čak i oni koji nisu platili socijalne doprinose za osiguranje (na primer, porodica sa troje dece mesečno dobija 496.74 evra, MISSOC, 2013). Ova podrška za roditelje sa decom može objasniti zašto je

stopa siromaštva i rizik od siromaštva za decu ispod proseka OECD/ EU (Cantillon, Marx, 2008):

- Stopa dečjeg siromaštva: 11,3% za Belgiju i 12, 6% za OECD zemlje
- Stopa rizika od siromaštva: 21% za Belgiju i u proseku 24,3% za zemlje EU.

## **Takse i porezi**

Belgija je, kako Savezna vlada tako i zajednice, preduzela ozbiljne napore da briga o deci bude pristupačna za sve roditelje. U subvencionisanim centrima za brigu o deci (koja čine približno 80% svih mesta u ovom sektoru ), roditelji plaćaju naknadu u zavisnosti od visine prihoda.

U flamanskoj zajednici roditelji u subvencionisanim centrima plaćaju između 1,54 evra i 27,36 evra po danu. U Federaciji Valoniji – Brisel roditelji plaćaju između 2.31 evra i 32.68 evra po danu dok u nemačkoj govornoj zajednici roditelji plaćaju između 1.29 evra i 27 evra po danu. Privatni dečji vrtići koji ne potpadaju pod sistem subvencionisanja mogu slobodno da formiraju cenu. Troškovi usluga brige o deci (od rođenja do 3 godine kao i dodatne vanškolske usluge) su oslobođeni poreza: svi troškovi usluga brige o deci su 100% oslobođeni poreza, sa najvišom cenom od 11,20 evra po danu.

Predškolsko vaspitanje za decu od 2,5 do 6 godina je besplatno za roditelje, osim obroka i dodatnih aktivnosti. U Flandriji je određena i maksimalna cena od 20€ po detetu godišnje u predškolskom vaspitanju.

## **Osiguranje kvaliteta**

Belgija ima dugu tradiciju u praćenju i vrednovanju kvaliteta, kako u centrima za brigu o deci, tako i u predškolskom vaspitanju. Od 1919.godine uspostavljena je nacionalna organizacija koja je odgovorna za praćenje i vrednovanje kvaliteta u sektoru brige o deci uzrasta do 3 godine. Nakon državne reforme 1984. godine uspostavljene su tri regionalne agencije koje su preuzele ove odgovornosti: Kancelarija za rađanje i detinjstvo (*Office de la Naissance et de l'Enfance*) u Federaciji Valonija-Brisel, Agencija za dete i porodicu (*Kind en Gezin*) u Flandriji i Agencija za dete i porodicu (*Kind und Familie*) u nemačkoj zajednici. Sve do tada sistem kontrole je uglavnom bio fokusiran na medicinsko – higijenski aspekt brige i nege.



## **Flamanska zajednica**

### **Usluge brige o deci**

Sve do 2006. godine osiguranje kvaliteta u centrima za brigu o deci flamanske zajednice bilo je pod ingerencijom Agencije za inspekciju objekata (*Agentschap Zorginspectie - Agency for Inspection of Care facilities*), koja je bila odgovorna za praćenje kvaliteta celog sistema socijalne zaštite.

Agencija za dete i porodicu (*Kind en Gezin*) je 1992. godine uvela rejting skale za praćenje kvaliteta, na osnovu američkih ITERS i ECERS skala, kojima se takođe prati i vrednuje i pedagoški kvalitet subvencionisanih centara. Pored toga, Fere Lavers (Ferre Laevers) sa svojim timom Univerziteta u Lavenu (University of Leuven - CEGO) razvili su i instrumente kojima se uvode nove dimenzije kvaliteta a to su 'dobrobit' i 'uključenost'.

Od 2004. godine subvencionisani centri za brigu o deci imaju obavezu da ostvare minimum standarda kvaliteta i da razviju priručnik o kvalitetu u kome opisuju procedure evaluacije kvaliteta, načine uključivanja roditelja i strategije profesionalnog usavršavanja zaposlenih. Dok većina nezavisnih institucija brige o deci bira da radi pod nadzorom Agencije za dete i porodicu, koja ih obavezuje da ispune određene standarde kvaliteta, od njih se zakonski jedino traži da se registruju. Obe vrste usluga (subvencionisane i nezavisne) su predmet povremene, nenajavljene provere kvaliteta od strane Agencije (OECD, 2012).

I pored toga, postoji raskorak u praćenju kvaliteta brige o deci između subvencionisanih i nezavisnih ustanova. Od aprila 2014. godine biće implementiran novi zakon o brizi o deci od rođenja do 3 godine (Decreet Opvang van baby's en peuters) i kao deo novog zakonskog rešenja, sistem praćenja i osiguranja kvaliteta je isti za sve ustanove u domenu brige o deci. U pripremi sistema praćenja i osiguranja kvaliteta Agencija je osmislila studiju (MeMoQ) kako bi razvila naučno zasnovan sistem vrednovanja kvaliteta obrazovanja u celom sektoru brige o deci.

Na osnovu preporuka OECD Starting Strong II, istraživači su razvili proces praćenja koji uključuje i podržava zaposlene, roditelje i decu (OECD, 2006: 126; Kind en Gezin, CEGO and Ghent University, 2012).

### **Predškolsko vaspitanje**

Dečji vrtići ('kleuterschool') za decu 2½ do 6 godina podležu redovnom inspekcijском nadzoru kojim se prati ostvarivanje zakonom definisanih 'razvojnih ciljeva'. Razvojni ciljevi se odnose na znanje, razumevanje, veštine i stavove koje deca treba da steknu. Oni se takođe bave bazičnim kompetencijama koje deca



treba da imaju u oblasti fizičkog i umetničkog obrazovanja, učenja jezika (holandskog), razumevanja sveta i odnosa u njemu i osnova matematičke pismenosti.

Inspektorat za obrazovanje flamanskog Ministarstva za obrazovanje i obuku deluje kao profesionalno telo eksterne supervizije kada prati i vrednuje ostvarivanje ovih razvojnih ciljeva. Sastoji se od pet inspeksijskih timova, od kojih je jedan zadužen za predškolsko i osnovno vaspitanje i obrazovanje. Osnovne škole (koje obuhvataju decu i učenike od 2,5 do 12 godina) podležu nadzoru kao jedinstvene ustanove.

## ***Federacija Valonija-Brisel***

### ***Usluge brige o deci (0-3)***

Vlada francuske govorne zajednice Belgije je 1999. godine razvila „Kodeks kvaliteta“ (“The Quality and Care Code Law” je vladin akt iz 1999. i 2004. godine nazvan Kod Kvaliteta - “The Quality Code”). Radi se o setu standarda za rad sa decom (0 to 3 godine i u okviru dodatnih vanškolskih aktivnosti): negovanje radoznalosti deteta; kvalitet interakcija između odraslih i dece; osnaživanje detetovog samopouzdanja i autonomije; doprinos razvoju socijalnih veština u perspektivi solidarnosti i saradnje i pozitivnog odnosa sa roditeljima (Eurydice/Eurybase, 2009b).

O.N.E. je vladina institucija čija je misija da prati, evaluira i da podržava ustanove za brigu o deci. Ova institucija je značajno promenila ulogu inspekcije: od kontrolne i supervizijske funkcije ka podršci profesionalnog razvoja zaposlenih (pedagoško vođenje).

### ***Predškolsko vaspitanje***

U okviru Odeljenja za obrazovanje, inspekcija ima ovlašćenja da evaluira i prati kvalitet dečjih vrtića. Inspektori prate kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa, implementaciju zvaničnih programskih rešenja u praksi, kao i didaktičku opremljenost vrtića.

## ***Nemačka zajednica***

Predškolsko vaspitanje u nemačkoj govornoj zajednici je, kao i u druge dve zajednice, u okviru istih regulatornih mera kao i osnovno obrazovanje. Regionalni centar za ustanove za brigu o deci vrši nadzor nad radom jedinog centra za

decu od rođenja do 3 godine u Zajednici kao i usluga za decu koja su uključena u dodatne vanškolske aktivnosti.

## **Izazovi za predškolsko vaspitanje u Belgiji**

### ***Nivo kvalifikacija zaposlenih u centrima za brigu o deci***

Vaspitači u predškolskom vaspitanju moraju da imaju završene studije prvog stepena (bečeler) i imaju skoro istu platu kao nastavnici u osnovnom i srednjem obrazovanju. Na osnovu ovoga, može se izvesti zaključak da je nivo kvalifikacija za vaspitače u predškolskom vaspitanju visok i da su uslovi rada dobri, u poređenju sa ostalim državama članicama Evropske Unije.

Međutim, nivo kvalifikacija koji je potreban za zaposlene koji rade u sektoru brige o deci je još uvek problematičan. U nekoliko međunarodnih izveštaja (OECD, 2001, 2006; UNICEF, 2008) je spomenuto da je nivo kvalifikacija zaposlenih u sektoru brige o deci u Belgiji veoma nizak (16 godina plus 3). Situacija u Flandriji je čak i gora: u porodičnim celodnevničkim dečjim centrima i u nezavisnim centrima za brigu o decu ne postoje zvanični zahtevi u pogledu nivoa kvalifikacija ili stepena stručne spreme. Samo u subvencionisanim centrima (koji čine svega 17% od ukupnog broja), obavezno je jednogodišnje obrazovanje nakon srednje stručne škole .

Flamanska zajednica će od aprila 2014. godine implementirati novu uredbu o brizi o deci od rođenja do 3 godine (*Decreet Opvang van baby's en peuters*). Ovaj zakon predviđa da svako ko radi u centru za brigu o deci mora da ima neku vrstu kvalifikacije do 2024. i da svaki zaposleni ima pravo na pedagoško vođenje kroz mentorstvo.

Prema novom zakonu, svako ko organizuje usluge u oblasti brige o deci će morati da obezbedi pedagoško vođenje za sve zaposlene. Ipak, neki izazovi ostaju. Flamanska vlada je dala dug prelazni period od deset godina za implementaciju okvira kvalifikacija i još uvek nivoi kvalifikacija (Evropski okvir kvalifikacija - European Qualification Framework) nisu do kraja jasni.

U Briselu, Antverpu i Gentu je 2011. godine uspostavljene novi univerzitetski studijski program za pedagoško vođenje. Prva generacija studenata studijskog programa Pedagogija za malu decu (Pedagogisch Coach) će diplomirati 2014. godine. Od tada pa nadalje, oni će funkcionisati kao pedagoški treneri ili savetnici koji će dizajnirati pedagošku politiku zajedno sa ostalim praktičarima sa kvalifikacijama srednje škole i preuzimaće superviziju i vođenje zaposlenih koji

rade na unapređivanju svojih kvalifikacija. Oni su takođe obučeni za rad sa decom i njihovim roditeljima.

U francuskoj zajednici takođe postoji obaveza stručnog usavršavanja i velika se pažnja poklanja pedagoškom vođenju kao načinu unapređivanja kompetencija zaposlenih u centrima za brigu o deci: bivši inspektori su sada pedagoški mentori i njihova obaveza je da podrže i pruže dodatnu podršku inicijativama zaposlenih. Takođe, s obzirom da specijalizovani kursevi/moduli inicijalnog obrazovanja za zaposlene u centrima za brigu o deci još uvek nisu uspostavljeni, pokrenuta je široka debata o njihovoj potrebi.

### ***Izazovi za predškolsko vaspitanje***

Za predškolske ustanove u obe zajednice, veliki izazov će biti unapređivanje saradnje sa roditeljima, posebno sa onima koji žive u nepovoljnim životnim okolnostima. Neki vrtići u većim gradovima imaju mnogo toga da ponude kada je u pitanju rad u kontekstu poštovanja i uvažavanja različitosti, ali u drugim vrtićima, koherentna politika za roditelje pripadnike nacionalnih manjina i roditelje koji žive u siromaštvu i dalje nedostaje .

Još jedan problem za predškolsko vaspitanje u Belgiji je briga za najmlađe (od 2½ do 4 godine). Saradnja sa centrima za brigu o deci u cilju postepene transformacije jednih u druge centre treba sada da bude prioritet, a ustanove takođe treba da ulažu više u domen nege i zaštite dobrobiti najmlađe dece. Odnos broja vaspitača u odnosu na broj dece u većini vrtića je nepovoljan kada se ima u vidu ovaj uzrast, i ponekad obuhvata do 25-oro dece po vaspitaču.

*Sa engleskog prevela Lidija Miškeljin*

### **Literatura**

- BE2020 (2013), *National reform program 2013*. <http://www.be2020.eu> (5 September 2013)
- Cantillon, B Marx, I. (2008). Auf der Suche nach einem Weg zu der 'Wohlfahrt ohne Arbeit': Das Belgische Wohlfartssystem. In K. Schubert, S. Hegenhilich & U. Bazant (Eds) *Europäische Wohlfahrtssysteme* (71-87). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Council of the European Union (2011). *Council conclusions on early childhood education and care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. Brussels: EU Council.

- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2009). *Early childhood education and care in Europe: tackling social and cultural inequalities*. Brussels: Eurydice.
- Euridice/Eurybase (2009). *French Community Belgium. Pre-primary education. Teachers and Education Staff*. Brussels : Euridice.
- European Commission (2013). Commission recommendation. Investing in children: breaking the cycle of disadvantage. Brussels: COM 20.2.2013.
- Humblet, P., Vandenbroeck, M. (2007). Sauver l'enfant pour sauver le monde. Le 'care' et la construction de problème sociaux. In Brougère G. & Vandenbroeck M. (Ed) *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (186-206) Bruxelles: Peter Lang.
- Kind en Gezin (2013). *Kind in Vlaanderen. Rapport 2012*. Brussel: Kind en Gezin.
- Kind en Gezin, CEGO, Universiteit Gent (2012). *Vooronderzoek in functie van de ontwikkeling van een instrument voor het meten van de pedagogische kwaliteit in de voorschoolse kinderopvang*. Eindrapport. Brussel: Kind en Gezin.
- Leseman, P. (2002). *Early childhood education and care for children from low-income or minority backgrounds*. Paris: O.E.C.D.
- Luc, J. 1997, *L'invention du jeune enfant au XIXème siècle. De la sale d'asile à l'école maternelle*. Paris: Belin.
- Merla,L. & Deven, F. (2008). Belgium. In P. Moss & M. Korinthus (Ed). *International Review of Leave Policies and Related Research* (142-152). London: Departement for Business Enterprise& Regulatory reform.
- MISSOC (2013). Long-term care, MISSOC Analysis. Brussels: Mutual Information System on Social Protection in the EU Member States, the EAA and Switzerland.
- OECD (2001). *Starting Strong* Early childhood education and care. Paris: OECD.
- OECD (2006). *Starting Strong II*. Early childhood education and care. Paris: OECD.
- OECD (2012). *Starting Strong III - A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris : OECD.
- Office de la Naissance et de l' Enfance 2012, Rapport Annuel 2011. Bruxelles : ONE.
- Peeters J., Pirard, F., Bouvy, A. Buysse, B. (2010). Country report on Belgium. In P. Oberhuemer, I. Schreyer & M. Neuman, *Professionals in early childhood*

*education and care systems. European profiles and perspectives.* Opladen & Farmington Hills: Barbara Buddich Publishers.

- Peeters, J. Chenu, C. Van Landeghem, G. Van Laere, K., Pirard, F. Hulpia, H., Van Damme, J. in press, *Country report for Belgium for the Impact of Early Childhood Education and Care in preventing –Early School Leaving research*, Commissioned by The European Commission.
- Pirard, F. (2009). Oser la Qualité : Un référentiel en Communauté française de Belgique et son accompagnement. In S. Rayna, C. Bouve, and P. Moisset (Ed) *Quel curriculum pour un accueil de qualité de la petite enfance* (85-105). Toulouse: ERES.
- Regierung der Deutschsprachigen Gemeinschaft. (2013). Absichtserklärung in Bezug auf die Anerkennung und die Aufrechterhaltung von AU-BE-Standorten.
- Unicef Innocenti Research Centre. (2008). *Report Card 8. The child care transition.* Florence: Unicef.
- Vandenbroeck, M. Peeters, J., Pirard, F. (2009). New developments of Belgian childcare policy and practice. *Early Childhood Education Research Journal* 17(3): 408-416.

# **PUBLIC CHILDCARE SERVICES IN THE EUROPEAN UNION: THE MODEL OF BELGIUM**

Jan Peeters

Research and Resource Centre for Innovation in the Early Years

Department of Social Welfare Studies

Ghent University, Belgium

## **Abstract**

Belgium has reached the Barcelona Targets with 99% enrolment in pre-primary and nearly 40% in childcare. Pre-primary is not only universal, it is also free of charge for the parents. Despite the crisis, the Fédération Wallonie-Bruxelles and the Flemish Community have invested a lot in increasing the number of places in childcare, in making childcare affordable and in raising the level of qualification of the workers and the quality of the provisions.

**Key words:** system of early childhood education and care, Belgian communities, quality

# **ŠKOLA I KVALITET OBRAZOVANJA**

**- OPŠTA PITANJA KVALITETA -**

# POSTUPCI PROCENJIVANJA I MOGUĆNOSTI UNAPREĐIVANJA KVALITETA ŠKOLSKOG OBRAZOVANJA U SRBIJI<sup>1</sup>

Emina Hebib i Vera Spasenović  
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

## Apstrakt

Savremeni školski sistemi, bez obzira na specifičnosti u strukturi, organizaciji i praksi funkcionisanja, imaju jednu zajedničku odliku. Reformski i razvojni procesi koji se odvijaju u oblasti školskog obrazovanja u različitim školskim sistemima usmereni su ka istom cilju - osiguranju i razvoju kvaliteta školskog obrazovanja. U ostvarivanju tog cilja primenjuju se različiti postupci procenjivanja stanja u oblasti školskog obrazovanja i razrađuju moguća rešenja za njegovu unapređivanje. U radu se, nakon kratkog pregleda vrsta i formi evaluacije školskog obrazovanja koje se primenjuju u evropskim školskim sistemima, daju osnovne informacije o načinu na koji se u praksi evaluira školsko obrazovanje u našem školskom sistemu. Te informacije ilustrovane su dostupnim evaluativnim podacima. U posebnom odeljku date su napomene o pretpostavkama korišćenja rezultata evaluacije kao polazišta u kreiranju i implementaciji političkih i strateških mera usmerenih ka razvoju kvaliteta školskog obrazovanja. U okviru toga, posebno se ukazuje na značaj razvoja kulture profesionalne odgovornosti, kao i na neophodnost razrade i primene jasne, funkcionalne i delotvorne politike i strategije razvoja obrazovanja.

**Ključne reči:** kvalitet školskog obrazovanja, osiguranje i razvoj kvaliteta školskog obrazovanja, evaluacija školskog obrazovanja, obrazovna politika.

## Uvod

Praksu funkcionisanja savremenih školskih sistema odlikuju evidentni napori usmereni ka postizanju odgovarajućeg nivoa kvaliteta obrazovanja. U cilju osiguranja i razvoja kvaliteta školskog obrazovanja razrađuju se tako, i u praksi primenjuju, različiti mehanizmi i postupci procenjivanja procesa i rezultata školskog rada, kao i kvaliteta delovanja školskog sistema u celini. Smatra se, naime, da se na taj način stiže do podataka koji mogu i treba da predstavljaju polaznu osnovu u osmišljavanju inovativnih mera kojima se unapređuje školska praksa, odnosno u koncipiranju interventnih mera, reformskih i razvojnih procesa i aktivnosti

---

<sup>1</sup> Rad je nastao u okviru projekta "Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji" br.179060, koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a nosilac je Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.



kojima se uvode potrebne promene u strukturi, organizaciji i načinu funkcionisanja školskog sistema.

U tekstu koji sledi, nakon određenja pojma kvalitet školskog obrazovanja, daje se pregled različitih postupaka procenjivanja kvaliteta školskog obrazovanja koji se koriste u evropskim školskim sistemima, kao i osnovne informacije o postupcima i rezultatima evaluacije školskog obrazovanja kod nas. Na osnovu izloženih podataka, pruža se i osvrt na potrebu i mogućnost korišćenja evaluativnih podataka u procesu unapređivanja kvaliteta školskog obrazovanja.

### **Kvalitet školskog obrazovanja – značenje i sadržaj pojma**

Kvalitet obrazovanja u poslednje vreme je veoma popularna tema u širokim krugovima obrazovne javnosti. Naime, kvalitet obrazovanja javlja se kao: tema naučnih i stručnih rasprava, istraživačkih i analitičkih radova; sadržaj zvaničnih dokumenata kojima se u praksu implementiraju određena politička rešenja u oblasti obrazovanja; pitanje o kojem sve češće razgovaraju praktičari... Međutim, jedinstvena i opšteprihvaćena definicija pojma kvalitet obrazovanja, a time ni konkretnije verzije tog pojma – kvalitet školskog obrazovanja, još uvek nije razvijena (Hebib, 2013). Razlozi leže u činjenici da postoje brojne teškoće u definisanju pojma kvalitet obrazovanja. Te teškoće povezane su sa složenošću koncepta kvalitet obrazovanja, kao i sa činjenicom da su razumevanja i tumačenja njegovog značenja vrednosno i kontekstualno obojena. S jedne strane, ukoliko se naglašava važnost osiguranja i razvoja kvaliteta obrazovanja putem kontrole ili upravljanja ovim procesom, kao posebno važna izdvaja se kontrola ili evaluacija rezultata obrazovnog rada zasnovana na standardizaciji obrazovnih ishoda. S druge strane, ako se uzmu u obzir kompleksnost i razvojnost kao osnovne karakteristike obrazovnog procesa i činjenica da kvalitet obrazovnog procesa i obrazovnog rada zavise od uslova u kojima se odvijaju, koncept kvalitet obrazovanja može imati različita značenja u skladu sa kontekstom u kojem se razvija (*Defining Quality in Education*, 2000).

Kvalitet školskog obrazovanja, kao izvedeni pojam iz opštijeg pojma kvalitet obrazovanja, veoma je teško odrediti jer u sebi sadrži široku i prilično neodređenu složenicu – školsko obrazovanje. Da bismo mogli dati relativno precizan odgovor na pitanje šta može i treba da se podrazumeva pod pojmom kvalitet školskog obrazovanja, neophodno je da prethodno odredimo školsko obrazovanje. Školsko obrazovanje mogli bismo odrediti dvojako. S jedne strane, mogli bismo ga povezati i delom poistovetiti sa formalnim obrazovanjem, različitim nivoima i vrstama obrazovanja koje se može sticati u okviru školskog sistema. Pri tome bi

trebalo imati na umu da se, zbog specifične funkcije i organizacije visokog obrazovanja, školsko obrazovanje najčešće određuje kao obrazovanje koje se stiče u osnovnim i srednjim školama (zbog čega ćemo se i mi u ovom tekstu fokusirati na dva nivoa obrazovanja – osnovnoškolsko i srednjoškolsko). S druge strane, školsko obrazovanje možemo posmatrati kao ono obrazovanje koje se odvija u okvirima institucija obrazovanja, odnosno školskih institucija (bez obzira koji nivo ili vrsta obrazovanja se u njima ostvaruje).

Na osnovu prethodno rečenog, mogli bismo zaključiti da se u oblasti školskog obrazovanja o kvalitetu može govoriti na dva nivoa: nivou funkcionisanja školskih sistema i nivou funkcionisanja školskih institucija, odnosno nivou odvijanja obrazovnog procesa i obrazovnog rada u školskim okvirima (Hebib, 2013).

Kada se naglasak stavlja na kvalitet u funkcionisanju školskih sistema, moguće je govoriti o različitim dimenzijama kvaliteta obrazovanja. Kao ključne dimenzije kvaliteta obrazovanja izdvajaju se tako: efektivnost, efikasnost, pravičnost, relevantnost i održivost školskih sistema. Usmerenost na kvantitativno merljive ishode u obrazovnom radu i funkcionisanju školskog sistema rezultirala je izdvajanjem prve dve navedene dimenzije, a naglašavanje važnosti obrazovnog procesa i baziranja procene kvaliteta obrazovanja na osnovu onoga što se dešava u učionici i školi povezano je sa izdvajanjem preostale tri dimenzije (Bodroški Spariosu, 2010).

Za drugi nivo kvaliteta školskog obrazovanja – kvalitet funkcionisanja i delovanja školskih institucija, važno je uzeti u obzir tri sledeća aspekta kvaliteta: kvalitet raspoloživih ljudskih i materijalnih resursa (kvalitet uslova u kojima se odvija školski rad); kvalitet vođenja i realizacije procesa školskog učenja i podučavanja; kvalitet rezultata, tj. ishoda školskog rada (Grauwe & Naidoo, 2004).

Iz prethodno rečenog sledi da se radi o dva međusobno povezana, komplementarna, a delom i kompatibilna nivoa kvaliteta školskog obrazovanja i da je njihovo izdvajanje opravdano samo za potrebe temeljne analize. Kao argument za tu ocenu možemo izneti zapažanje da se, bez obzira da li govorimo o kvalitetu funkcionisanja školskog sistema u celini ili kvalitetu funkcionisanja školskih institucija, kao važan pokazatelj kvaliteta obrazovanja izdvajaju rezultati obrazovnog rada koji se najčešće izražavaju u kategoriji učeničkih postignuća.

U nastavku teksta biće date napomene o važnosti ispitivanja učeničkih postignuća, odnosno o važnosti istraživanja školske efektivnosti u sklopu procenjivanja kvaliteta školskog obrazovanja. Ali, pošto delimo ubeđenje da je u procesu procenjivanja, osiguranja i razvoja kvaliteta školskog obrazovanja neophodno podjednaku pažnju posvetiti svim gore navedenim dimenzijama i aspektima kva-

liteta, u tekstu koji sledi biće date osnovne informacije i o drugim postupcima procenjivanja kvaliteta školskog obrazovanja.

## **Mehanizmi i postupci procenjivanja kvaliteta školskog obrazovanja**

Složenost koncepta kvalitet školskog obrazovanja (o čemu je bilo reći u prethodnom odeljku) “zahteva” složenost procesa procenjivanja nivoa njegove ostvarenosti. U cilju procenjivanja kvaliteta školskog obrazovanja moguće je razviti i u praksi primenjivati različite mehanizme, odnosno različite procedure i postupke. Iako bi teorijski bilo moguće razraditi specifična rešenja za procenjivanje nivoa ostvarenosti pojedine izdvojene dimenzije ili aspekta kvaliteta u funkcionisanju školskog sistema ili školskih institucija, u praksi se uobičajeno razrađuju i praktikuju postupci kojima se objedinjeno i istovremeno procenjuje više dimenzija ili aspekata kvaliteta školskog obrazovanja. Ne čudi, stoga, što se u stručnim izvorima retko može naići na opis i objašnjenje različitih pojedinačnih postupaka procenjivanja kvaliteta školskog obrazovanja izdvojenih prema specifičnoj komponenti kvaliteta u ovom domenu kao predmetu procenjivanja. Umesto toga, često se naglašava da je evaluacija ključni mehanizam procenjivanja kvaliteta školskog obrazovanja. Stoga, opis i objašnjenje različitih mogućih postupaka procenjivanja kvaliteta školskog obrazovanja zapravo podrazumeva pružanje informacija o tome kako može i treba da se sprovodi, i kako se u praksi sprovodi, evaluacija školskog obrazovanja.

Paralelno sa pokretanjem reformi u javnom sektoru kako bi se različite društvene delatnosti učinile efektivnijim i efikasnijim, s jedne strane, i popularizacijom ekonomske, tržišne i pragmatične orijentacije u oblasti obrazovanja, s druge strane, u većini evropskih zemalja od 80-tih godina XX veka planski i sistematski počinje da se radi na tome da se školski sistemi učine što efikasnijim, a školsko obrazovanje što efektivnijim. Otkriva se tako važnost razvoja sistema evaluacije u obrazovanju i aktuelizira pitanje potrebe i mogućnosti standardizacije u obrazovanju (*National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*, 2009; Mons, 2009).

Evaluaciju i standardizaciju u oblasti obrazovanja moguće je posmatrati, kako se često ističe, kao međusobno povezane i uslovljene procese. Povezanost i uslovljenost ta dva procesa može se tumačiti na dva načina i sagledavati u dva pravca: proces definisanja obrazovnih standarda predstavlja važnu pretpostavku uspešnog sprovođenja evaluacije u oblasti školskog obrazovanja; sprovođenje različitih vrsta i formi evaluacije u oblasti obrazovanja „traži“, „zahteva“ definisanje

kriterijuma procenjivanja i standardizaciju procedura i postupaka evaluacije čime rezultira „izraženijom“ standardizacijom u obrazovanju (što znači da se standardizacija javlja i kao rezultat procesa evaluacije). Ne čudi, stoga, što se, u međunarodnim okvirima, procesu definisanja obrazovnih standarda i njihovoj operacionalizaciji, tj. utvrđivanju skupa indikatora (pokazatelja) na osnovu kojih bi se objektivno i pouzdano moglo utvrditi da li se, na koji način i u kojoj meri, ostvaruju postavljeni standardi (Spasenović, 2013) poslednjih dekada posvetila velika pažnja. Proces definisanja obrazovnih standarda i njihove operacionalizacije rezultirao je izradom sistema međunarodnih indikatora obrazovanja (u organizaciji i autorstvu OECD-a i UNESCO-a) na osnovu kojih se razrađuju i nacionalni sistemi indikatora obrazovanja. Indikatori obrazovanja utvrđeni u okviru OECD-a grupisani su prema sledećim kategorijama: demografski kontekst, društveni i ekonomski kontekst, troškovi u obrazovanju, organizacija rada škola, učešće stanovništva u obrazovanju, donošenje odluka u obrazovanju, rezultati obrazovanja. Kontinuiranim praćenjem i sistematskom analizom obrazovanja na osnovu datih indikatora moguće je: sagledati stanje u oblasti obrazovanja, kao i dotadašnji tok i rezultate razvoja školskog sistema; planirati i preduzimati dalje korake u pravcu unapređivanja školskog sistema; porediti školski sistem sopstvene zemlje sa stranim školskim sistemima... Sve navedeno, zapravo, treba da vodi ka tome da školski sistemi postanu što efikasniji, a školsko obrazovanje što efektivnije, odnosno ka tome da se osigura i razvije zadovoljavajući, ili što viši, nivoa kvaliteta školskog obrazovanja (Spasenović, 2013).

Polazeći od uverenja da su obrazovna postignuća učenika jedan od ključnih pokazatelja kvaliteta školskog obrazovanja, kao jedan od važnih indikatora obrazovanja izdvajaju se rezultati obrazovanja, a u procesu standardizacije u oblasti obrazovanja posebno se ističe važnost formulisanja i definisanja standarda obrazovnih ishoda. Dosadašnji tok i rezultate procesa standardizacije obrazovnih ishoda odlikuje orijentacija na ključne kompetencije koje bi kod učenika trebalo razvijati na određenim nivoima obrazovanja, odnosno orijentacija na razvoj različitih domena pismenosti kod učenika (Baucal, 2012). Učenička postignuća, odnosno pitanje potrebe i mogućnosti da se što objektivnije utvrdi nivo razvijenih kompetencija ili nivo pismenosti učenika u odabranim domenima izdvojilo se kao dominantno pitanje u raspravama o kvalitetu školskog obrazovanja. Naglašavanje, ili možda čak preneglašavanje, važnosti učeničkih postignuća rezultiralo je razvojem diskursa akademskog postignuća koji, iako mnogi osporavaju njegovu funkcionalnost, već duže vreme obeležava celokupnu školsku praksu (Armstrong, 2008, prema: Kuzmanović i Pavlović Babić, 2011), pa time i praksu evaluacije školskog obrazovanja.

Iako se izdvaja kao dominantno, procenjivanje rezultata školskog obrazovanja izraženih u kategoriji učeničkih postignuća nije jedini postupak koji se primenjuje u procesu evaluacije školskog obrazovanja u evropskim školskim sistemima. U nastavku se daju osnovne informacije o vrstama i formama evaluacije školskog obrazovanja koje se primenjuju u evropskim školskim sistemima.

*Evaluacija školskog obrazovanja u evropskim školskim sistemima.* Evaluacija u oblasti školskog obrazovanja u praksi funkcionisanja evropskih školskih sistema sprovodi se kao eksterna i interna evaluacija školskog rada (školska samoevaluacija). Eksterna evaluacija školskog rada sprovodi se putem nadzora i kontrole nad školskim radom, ispitivanjima rezultata školskog rada putem nacionalnih i međunarodnih testiranja učeničkih postignuća i na osnovu različitih vrsta završnih ispita.

Nadzor i kontrola nad školskim radom u praksi funkcionisanja različitih školskih sistema je organizovana na različite načine u zavisnosti od obeležja društvenog konteksta i konteksta konkretnog školskog sistema (Grauwe, 2004). Tako se pored klasičnog modela nadzora nad radom škole sa centralnog nivoa, u praksi može javljati i model koji je usmeren više na pružanje stručne pomoći i podrške školama u ostvarivanju školskog rada, odnosno mogu se javljati kombinacije tzv. inspekcijskog i stručno-pedagoškog nadzora.

Završni ispiti koje učenici polažu nakon završetka određenog nivoa obrazovanja, prema sadržaju i načinu ispitivanja, različito su organizovani u različitim školskim sistemima. Ovi ispiti imaju funkciju selekcije kandidata prilikom prelaska sa nižeg na viši nivo obrazovanja ili prijema u određenu vrstu škole. Pored sertifikacije i selekcije, završni ispiti imaju i evaluativnu funkciju koja može biti u koliziji sa prethodnim zbog razlika u položaju kandidata u evaluativnom istraživanju i ispitu za selekciju (u prvom slučaju predmet istraživanja je sistem, a u drugom pojedinac) i odlikama ispitne, odnosno istraživačke situacije (Greaney & Kellaghan, 2008, prema: Levkov, 2011)

Rezultati nacionalnih i međunarodnih testiranja učeničkih postignuća predstavljaju pokazatelj kvaliteta funkcionisanja školskog sistema u celini, a time i važno polazište njegovog restrukturiranja i reorganizacije. Podaci koji se obezbeđuju nacionalnim i međunarodnim istraživanjima učeničkih postignuća omogućavaju da se utvrdi kvalitet, pravednost i efikasnost školskog sistema, da se prati da li se i u kojoj meri promene u školskom obrazovanju, kao i u društvenom kontekstu u kojem se odvija školski rad, odražavaju na kvalitet ishoda školskog rada. Takođe, moguće je da se, na osnovu podataka koji se obezbeđuju ovim istraživanjima, planiraju i donose odluke o daljim pravcima razvoja školskog obrazovanja u sopstvenoj zemlji (Baucal i Pavlović Babić, 2010), kao i da se pokreću nova

istraživanja u nacionalnim okvirima koja, između ostalog, doprinose sagledavanju konteksta u kojem učenici najbolje uče i postižu visoke rezultate (Milanović Nahod, 2005).

Interna evaluacija školskog rada, tj. školska samoevaluacija, provodi se u formi istraživačkih i evaluativnih projekata i aktivnosti koje iniciraju i samostalno realizuju zaposleni u školi. Primenom ove vrste evaluacije omogućava se dopuna ili konkretizacija slike o školskom radu koja se formira na osnovu izveštaja službi za inspekciju i spoljašnji nadzor i kontrolu nad radom škola i na osnovu rezultata ispitivanja nivoa ostvarenosti definisanih ishoda obrazovanja i standarda učeničkih postignuća.

Iako je danas opšteprihvaćen stav da je evaluacija put ka unapređivanju školskog rada i ispoljavanju profesionalne odgovornosti u oblasti obrazovanja (Grauwe & Naidoo, 2004), primetne su određene dileme koje prate njenu primenu u praksi. Jedna od najizraženijih dilema koja prati razvoj i praktičnu primenu evaluacije školskog rada tiče se mesta koje u sistemu evaluacije u obrazovanju treba da zauzmu eksterna i interna evaluacija školskog rada, odnosno dilema kojoj od navedenih vrsta evaluacije treba da se da prioritet. Eksterna evaluacija školskog rada jeste vrsta evaluacije koja i dalje izaziva otpore kod praktičara zbog straha od identifikacije problema i propusta u školskom radu i obelodanjivanja rezultata školskog rada. S druge strane, procedure i postupci školske samoevaluacije i dalje su nedovoljno razvijeni, kao i mehanizmi neophodne stručne pomoći i podrške praktičarima u njihovoj primeni. Pored navedenog, još uvek je sporno pitanje obelodanjivanja podataka o rezultatima nacionalnih i međunarodnih testiranja učeničkih postignuća, odnosno pitanje pod kojim uslovima ono može imati razvojnu funkciju sa aspekta potreba školske prakse (Hebib, 2013).

Navedene dileme dobijaju svoja različita manifestna stanja i praćene su različitim odgovorima i rešenjima u različitim školskim sistemima. Na to koji će se postupci procenjivanja kvaliteta školskog obrazovanja i sa kakvim efektima primenjivati, jednako kao i na to kako će se prikupljeni evaluativni podaci koristiti za razvoj kvaliteta školskog obrazovanja, uticaće specifična strukturalno-funkcionalna obeležja školskog sistema, ali i obeležja društvenog i kulturnog konteksta u kojem on deluje.

## **Postupci i rezultati procenjivanja kvaliteta školskog obrazovanja u Srbiji**

Svi, u prethodnom odeljku pomenuti postupci evaluacije školskog obrazovanja, primenjuju se, sa više ili manje uspešnosti i sa većim ili manjim brojem

pratećih problema i teškoća, i u praksi funkcionisanja školskog sistema Srbije. U nastavku teksta, pored pregleda načina primene pojedinih postupaka evaluacije školskog obrazovanja u našem školskom sistemu, daju se i kratki osvrti na dostupne evaluativne podatke.

*Nadzor i kontrola nad školskim radom.* Nadzor i kontrola nad radom škola u Srbiji provodi se putem inspekcijskog i stručno-pedagoškog nadzora. Inspekcijskim nadzorom koji je u nadležnosti opštinske, odnosno gradske uprave, a koji obavljaju prosvetni inspektori, ispituje se sprovođenje zakona i propisa neposrednim uvidom u rad škole i, u zavisnosti od rezultata uvida, izriču mere i kontroliše njihovo izvršenje. Stručno-pedagoškim nadzorom, putem neposrednog uvida u nastavne i druge školske aktivnosti, procenjuje se kvalitet rada škole na osnovu utvrđenih standarda, ostvarivanje školskog programa i razvojnog plana škole, pruža pomoć i podrška zaposlenima u školi u ostvarivanju obrazovno-vaspitanog rada, samoevaluaciji i predlažu mere za unapređivanje školske prakse (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2009). Sa afirmacijom i širim prihvatanjem ideje o važnosti evaluacije i samoevaluacije u obrazovanju i u našoj sredini, stručno-pedagoški nadzor dobija formu spoljašnje (eksterne) evaluacije kvaliteta rada škola koja u praksi treba da se kombinuje i nadopunjava sa školskom samoevaluacijom (*Pravilnik o vrednovanju kvaliteta rada ustanova*, 2012; *Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, 2013).

*Eksterna evaluacija školskog rada.* Eksterna evaluacija školskog rada u Srbiji sprovodi se putem stručno-pedagoškog nadzora koji obavljaju prosvetni savetnici zaposleni u školskim upravama kao regionalnim ispostavama nadležnog ministarstva i zaposleni u Zavodu za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja (uz prethodno savladavanje programa obuke za eksternu evaluaciju) koji su zaduženi za evaluaciju obrazovnih postignuća učenika na završnim i maturskim ispitima (*Pravilnik o vrednovanju kvaliteta rada ustanova*, 2012). Eksternom evaluacijom ocenjuje se kvalitet svih oblasti definisanih standardima kvaliteta rada škola (*Pravilnik o standardima kvaliteta rada obrazovno-vaspitanih ustanova*, 2011). Eksterna evaluacija rada škola vrši se: analizom pedagoške dokumentacije (programske dokumentacije i izveštaja o radu); neposrednim praćenjem obrazovno-vaspitanih aktivnosti; razgovorom sa zaposlenima u školi.

*Školska samoevaluacija.* Početni koraci u razvoju školske samoevaluacije učinjeni su u periodu od 2003. do 2005. godine kada je u okviru nadležnog ministarstva delovalo Odeljenje za obezbeđivanje kvaliteta čije su se aktivnosti razvijale u sledeća tri pravca: uspostavljanje pokazatelja kvaliteta svih relevantnih područja rada škole, sistematizovanih prema ključnim oblastima; pružanje pomoći školama u primeni pokazatelja kvaliteta kroz samoevaluaciju; priprema za



spoljašnju evaluaciju rada škola na osnovu definisanih pokazatelja. Pokrenut je projekat *Vrednovanje i samovrednovanje rada škola* u okviru kojega su realizovani sledeći zadaci i aktivnosti: razvoj sistema školske samoevaluacije (utvrđivanje smernica za samoevaluaciju koje se odnose na definisanje pokazatelja kvaliteta rada škole i razradu procedura i instrumenata koji se mogu koristiti u proceni kvaliteta rada škole); pružanje podrške školama za samoevaluaciju; obuka svih aktera u obrazovno-vaspitnom procesu za evaluaciju rada škole. U prvoj fazi realizacije projekta utvrđene su ključne oblasti samoevaluacije (školski program; nastava i učenje; postignuća učenika; podrška učenicima; etos; resursi; rukovođenje, organizacija i obezbeđivanje kvaliteta) i prikupljeni primeri dobre prakse za svaku ključnu oblast koji su se koristili za definisanje pokazatelja i nivoa ostvarenosti kvaliteta rada škola. U drugoj fazi proverena je upotrebljivost pokazatelja i razrađenih instrumenata (*Priručnik za vrednovanje i samovrednovanje rada škola*, 2005). Pored navedenog, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja realizovao je projekat *Samoevaluacija u funkciji razvoja škola/ustanova* (2007-2009) sa ciljem obuke zaposlenih u predškolskim ustanovama, osnovnim i srednjim školama za samoevaluaciju i pružanja dodatne podrške u sprovođenju tog procesa. Pomenute projektne aktivnosti pružile su ključnu osnovu za razradu podzakonskih dokumenata i razradu i definisanje standarda kvaliteta rada obrazovno-vaspitnih ustanova na osnovu kojih se trenutno obavlja eksterna evaluacije rada škola i školska samoevaluacija.

Prema važećem podzakonskom propisu, samoevaluacijom škola koju, u saradnji, obavljaju stručni organi škole, savet roditelja, učenički parlament, direktor i školski odbor ocenjuje se: kvalitet programa obrazovanja i vaspitanja; svi oblici i način ostvarivanja obrazovno-vaspitnog rada; stručno usavršavanje i profesionalni razvoj nastavnika i drugih stručnih profila zaposlenih u školi; uslovi u kojima se ostvaruje školski rad; zadovoljstvo učenika i roditelja školskim radom... (*Pravilnik o vrednovanju kvaliteta rada ustanova*, 2012).

*Završni ispiti.* U školskom sistemu Srbije završni ispiti polažu se nakon osnovnog i srednjeg obrazovanja. Završni ispit na kraju osnovnog obrazovanja služi: proceni stepena ostvarenosti definisanih standarda obrazovnih ishoda i kvaliteta osnovnog i obaveznog obrazovanja; sticanju sertifikata o završenom osnovnom i obaveznom obrazovanju; selekciji učenika za prelazak na viši, srednji nivo obrazovanja. Na nivou srednjeg obrazovanja mogu se polagati sledeće vrste završnih ispita: ispit stručne osposobljenosti ili ispit za obuku nakon završenog programa obuke ili stručnog osposobljavanja; majstorski i specijalistički ispit nakon završenog srednjeg stručnog obrazovanja i savladanog programa stručnog usavršavanja, odnosno specijalističkog obrazovanja; završni ispit kojim se vrši



provera znanja i praktičnih sposobnosti nakon završenog dvogodišnjeg srednjeg stručnog obrazovanja; matura – opšta, stručna i umetnička. Opšta matura koja omogućava prelazak na nivo univerzitetskog obrazovanja polaže se po završetku četverogodišnjeg opšteg obrazovanja u gimnaziji. Pravo da polažu opštu maturu imaju i učenici koji su završili četverogodišnje stručno ili umetničko obrazovanje. Stručnu ili umetničku maturu polažu učenici nakon završenog trećeg, odnosno četvrtog razreda srednje stručne, odnosno umetničke škole i stiču pravo upisa na odgovarajuće visokoškolske ustanove u skladu sa definisanim uslovima prijema (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2009; *Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, 2013; *Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju*, 2013).

Pošto završni ispiti, kao što smo prethodno pomenuli, imaju, između ostalog, funkciju selekcije, oni su „zauzeli“ mesto koje su u prethodnom periodu imali kvalifikacioni ispiti, ali nisu u potpunosti potisnuli prijemne ispite koji se polažu za upis u srednje škole, a koji, takođe, mogu imati funkciju u evaluaciji kvaliteta osnovnog i obaveznog obrazovanja. Prijemni ispit polaže se za upis u umetničke škole, škole za učenike sa posebnim sposobnostima, škole za talentovane učenike i škole u kojima se deo nastave ostvaruje na stranom jeziku.

Završni ispit na kraju osnovnog obrazovanja u našem školskom sistemu polaže se počev od 2011. godine. Uz podršku projekta *Podrška osiguranju kvaliteta sistema završnih ispita na nacionalnom nivou u osnovnom i srednjem obrazovanju – IPA 2008*, od strane nadležnog ministarstva i Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja pripremljen je *Priručnik za sprovođenje završnih ispita* (2011), a usvojen je i *Pravilnik o programu završnog ispita u osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2011). Iako je koncept završnog ispita usvojen još 2010. godine, postepeno se uvode promene u strukturu i sadržaj ispita. Tako su ove školske godine naši učenici prvi put rešavali test sa nepoznatim zadacima, a pored testa znanja iz Srpskog, odnosno maternjeg jezika i Matematike, rešavali su i kompozitni test znanja iz sledećih pet predmeta: Istorije, Geografije, Biologije, Hemije, Fizike. Prema podacima o prosečnim rezultatima (prosečan rezultat izražen je brojem prosečno ostvarenih poena od mogućih 20) koje su naši učenici ostvarili moglo bi se zaključiti da se oni bitno ne menjaju (Srpski jezik: 2011 – 12,76, 2012 – 13,27, 2013 – 11,59; Matematika: 2011 – 12, 2012 – 10,43, 2013 – 10,86) i da učenici ostvaruju nešto bolje rezultate iz Srpskog jezika nego iz Matematike (*Izveštaj o realizaciji i rezultatima završnog ispita na kraju osnovnog obrazovanja i vaspitanja u školskoj 2012/2013 godini*, 2013).

*Nacionalna ispitivanja obrazovnih postignuća učenika*. Pre nego što se ispitivanje obrazovnih postignuća učenika počelo primenjivati kao planski i, od strane državnih organa nadležnih za obrazovanje, organizovani postupak eksterne

evaluacije školskog obrazovanja, obrazovna postignuća učenika u Srbiji bila su predmet naučnih istraživanja i tematskih analiza. Prvo naučno utemeljeno istraživanje obrazovnih postignuća učenika u Srbiji obavljeno je u okviru projekta *Praćenje efekata vaspitno-obrazovnih aktivnosti u osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (1986-1990) koji je Institut za psihologiju realizovao u saradnji sa Republičkom zajednicom nauke i Republičkom zajednicom osnovnog obrazovanja. U okviru analitičke studije *Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SR Jugoslaviji* (2000) koju je sačinila grupa eksperata angažovana od strane Ministarstva prosvete Srbije i Ministarstva prosvjete Crne Gore uz podršku i pomoć UNICEF-a i UNESCO-a, posebno su analizirana i obrazovna postignuća učenika kao jedan od pokazatelja stanja u oblasti osnovnog obrazovanja, odnosno nivoa kvaliteta osnovnog obrazovanja.

Prva nacionalna ispitivanja obrazovnih postignuća učenika, kao planski i organizovani postupak u okviru školskog sistema, nadležno ministarstvo u saradnji sa Zavodom za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja realizovalo je 2003, odnosno 2006. godine. U okviru projekta pod nazivom *Razvoj školstva u Republici Srbiji*, 2003. godine testirano je 4 178 učenika III, a 2006. godine 5 120 učenika IV razreda osnovne škole. Pored toga što do tada nije bilo raspoloživih podataka o efektima obrazovanja na datom nivou, III i IV razred su odabrani jer se u prvim godinama obrazovanja stiču znanja bazična za dalje školovanje. U oba navrata učenici su testirani iz Srpskog jezika i Matematike. Navedeni predmeti su odabrani jer predstavljaju ključne delove nastavnog plana i programa u nižim razredima osnovne škole. Ispitivanja su realizovana na reprezentativnom uzorku škola kojim su bili obuhvaćeni svi regioni Srbije. Od ukupnog broja učenika testiranih 2003. godine, 14% nije ovladalo znanjima i veštinama sa najnižeg nivoa postignuća iz Srpskog jezika, odnosno 7% je ovladalo znanjima i veštinama sa najvišeg nivoa. Iz Matematike 11% nije ovladalo znanjima i veštinama sa najnižeg nivoa, a 7% je ovladalo znanjima i veštinama sa najvišeg nivoa postignuća (*Obrazovna postignuća učenika III razreda – Nacionalno testiranje 2004, 2006*). Na testiranju 2006. godine učenici su u proseku tačno rešili 67,2 % zadataka na testu iz Srpskog jezika, odnosno 59,5 % zadataka na testu iz Matematike (*Nacionalno testiranje učenika IV razreda osnovne škole, 2007*).

*Učešće u međunarodnim istraživanjima učeničkih postignuća.* Naša zemlja učesnica je međunarodnih istraživačkih projekata PISA (Programme for International Student Assessment) i TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). U PISA projektu učestvovali smo do sada u četiri istraživačka ciklusa (2003, 2006, 2009 i 2012. godine), a u TIMSS projektu u tri ciklusa (2003, 2007 i 2011. godine). U saradnji sa Zavodom za vrednovanje kvaliteta obrazova-

nja i vaspitanja, PISA projekat realizuje Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, a TIMSS projekat Institut za pedagoška istraživanja. Iako oba projekta imaju za cilj ispitivanje obrazovnih postignuća učenika, međusobno se razlikuju po organizaciji i sadržaju istraživanja. U PISA projektu ispituje se do kog nivoa su učenici uzrasta od 15 godina (što odgovara uzrastu na kojem se u većini zemalja završava obavezno i opšte obrazovanje) ovladali kompetencijama važnim za nastavak školovanja i učešće u društvenom životu, odnosno ispituje se nivo pismenosti u tri domena: čitanje, matematika i prirodne nauke. Istraživanjem u okviru TIMSS projekta ispituju se kognitivni domeni i domeni sadržaja (iz oblasti matematike i prirodnih nauka) vezani za zvanični školski program kojim su ovladali učenici IV i/ili VIII razreda (svaka zemlja učesnica odlučuje da li će u istraživanju učestvovati učenici oba ili samo jednog razreda) formalnog školovanja. Rezultati koji su naši učenici postigli na PISA istraživanju u sva četiri istraživačka ciklusa i iz sva tri ispitivana domena ukazuju na to da se naša zemlja nalazi značajno ispod proseka (matematička pismenost: 2003 – 437, 2006 – 435, 2009 – 442, 2012 – 449; čitalačka pismenost: 2003 – 412, 2006 – 401, 2009 – 442, 2012 – 446; naučna pismenost: 2003 – 436; 2006 – 436, 2009 – 443, 2012 – 445) (Pavlović Babić i Baucal, 2013). U prva dva istraživačka ciklusa TIMSS istraživanja naša zemlja je ostvarila rezultate ispod proseka (Matematika: 2003 – 477, 2007 – 486; prirodne nauke: 2003 i 2007 – 470), a u poslednjem istraživačkom ciklusu 2011. godine, iz oba ispitivana domena, rezultat iznad proseka: 516 (Gašić Pavišić i Stanković, 2012; Janjetović, Malinić i Tošković, 2005).

### **Mogućnosti korišćenja rezultata procenjivanja kvaliteta školskog obrazovanja u Srbiji u razradi i implementaciji funkcionalne obrazovne politike**

Kao što smo u prvom odeljku ovog rada naglasili da se u oblasti školskog obrazovanja o kvalitetu može govoriti na dva nivoa: nivou funkcionisanja školskih sistema i nivou funkcionisanja školskih institucija, tako se isto, verovatno, o unapređivanju kvaliteta školskog obrazovanja može govoriti kao o unapređivanju kvaliteta školskog sistema u celini i unapređivanju prakse školskog rada. Sve vrste evaluativnih podataka, bez obzira na način dolaženja do njih i njihov sadržaj, mogu i treba da se koriste kao polazište u osmišljavanju potrebnih promena u funkcionisanju školskog sistema i školskoj praksi. Ukoliko se evaluativni podaci ne “čitaju” i interpretiraju na način da “pokreću” reformske procese i inovativne akcije – gube smisao.

Na osnovu, u prethodnom odeljku iznetih, opisa postupaka procenjivanja kvaliteta školskog obrazovanja koji se primenjuju u našem školskom sistemu, moglo bi se, doduše olako, zaključiti da imamo razvijen i uspešan sistem provere i osiguranja kvaliteta u toj oblasti. Međutim, neki evaluativni podaci (koji su u ovom tekstu izneti samo delimično i ilustrativno), posebno rezultati završnih ispita i nacionalnih i međunarodnih ispitivanja obrazovnih postignuća učenika, ukazuju na to da stanje u školskom obrazovanju kod nas nije na zavidnom nivou. Opravdano je, stoga, postaviti pitanje šta i kako treba raditi u cilju razvoja kvaliteta školskog obrazovanja na osnovu prethodno obavljene evaluacije.

Pre svega, neophodno je intenzivnije i ozbiljnije raditi na osveščivanju svih aktera školskog rada i školskog sistema o važnosti preuzimanja odgovornosti za osiguranje i razvoj kvaliteta školskog obrazovanja i neophodnosti kontinuirane i sistematske evaluacije u obrazovanju. Školski sistem u kojem se dešava "lažiranje" rezultata završnog ispita, "provaljivanje" testova za završne ispite, zamenjivanje teza u tumačenju svrhe učešća u međunarodnim projektima istraživanja školske efektivnosti, neozbiljnost u obezbeđivanju materijalnih i drugih potrebnih sredstava za realizaciju evaluativnih projekata i aktivnosti, šematiziranje, a time i banalizacija, postupaka eksterne evaluacije školskog rada i školske samoevaluacije itd., sigurno ne odlikuje profesionalizacija obrazovne delatnosti i kultura profesionalne odgovornosti. Prema našem mišljenju, ključna pretpostavka za uspešno korišćenje evaluativnih podataka u osiguranju i razvoju kvaliteta školskog obrazovanja jeste razvoj kulture profesionalne odgovornosti.

Pitanje koje je naročito osetljivo i na koje treba obratiti posebnu pažnju je pitanje kako stvoriti uslove da se podaci o ispitivanjima učeničkih postignuća funkcionalno koriste u unapređivanju kvaliteta školskog obrazovanja. Pored obezbeđivanja verodostojnosti i relevantnosti te vrste evaluativnih podataka, neophodno je razvijati institucionalne kapacitete za "apsorpciju" i korišćenje rezultata ispitivanja učeničkih postignuća u osmišljavanju sveobuhvatnih i pažljivo ciljanih intervencija, odnosno reformskih zahvata i procesa razrađenih na osnovu dobijenih rezultata, ali i usklađenih sa realnim uslovima i obeležjima konteksta (Kelaghan, Greaney & Murray, 2009). Međutim, neretko se ističe da je, za razliku od strukturalno-organizacionih promena na nivou sistema, promene u praksi školskog rada na osnovu rezultata ispitivanja učeničkih postignuća teže osmisliti i uspešno sprovesti. Takve promene su, naime, sporije i zahtevaju istovremeno višefrontalno delovanje. Pored pažljivog i ozbiljnog rada na razradi obrazovnih standarda, potrebno je reformisati obrazovne programe i obezbediti potrebne resurse za školski rad, a sa najvećom pažnjom redefinisati koncepciju i organizaciju inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika.

Da bi se unapredio kvalitet školskog obrazovanja kod nas neophodno je sa deklarativnog podržavanja ideje o tome da je obrazovanje strateški prioritetno pitanje za razvoj našeg društva preći na razradu strategije razvoja obrazovanja (Bacual, 2012). Iako je razrada strategije razvoja obrazovanja zahtevan i složen proces u kojem je bitno obezbediti učešće svih aktera školskog sistema radi potrebnog konsenzusa o pravcima razvoja i sadržaju promena, ključna odgovornost leži na državnim organima nadležnim za obrazovanje koji su, između ostalog, odgovorni i za “aktiviranje” drugih subjekata. Obzirom da je neophodna, na zadovoljavajućem nivou ispoljena, opšta saglasnost o potrebnim promenama u funkcionisanju školskog sistema i praksi školskog rada kako bi one rezultirale očekivanim efektima, korisno je putem različitih medija redovno, temeljno i potpuno informisati obrazovnu i širu javnost o rezultatima evaluativnih aktivnosti i istraživanja.

## Zaključak

Pošto je obrazovanje odavno prepoznato kao važan mehanizam društvenog razvoja u celini, prirodno je da sve zemlje teže ka tome da osiguraju što viši nivo kvaliteta funkcionisanja sopstvenog školskog sistema. U našoj zemlji, kao i drugim sredinama, u poslednje vreme intenzivno se raspravlja o potrebi i mogućnosti osiguranja i razvoja kvaliteta školskog obrazovanja. U tom cilju pristupa se standardizaciji u oblasti obrazovanja, razradi i primeni različitih procedura i postupaka eksterne i interne evaluacije školskog rada, razrađuju se i, sa više ili manje uspešnosti, primenjuju različite strateške mere, inovativne akcije, pa čak i reformski procesi i aktivnosti. Ali, podaci koji se dobijaju primenom određenih postupaka evaluacije, naročito rezultati završnih ispita i ispitivanja učeničkih postignuća, ukazuju na brojne teškoće i probleme u funkcionisanju školskog sistema i u školskoj praksi kod nas.

Broj, kao i složenost teškoća i problema sa kojima se suočavamo u oblasti školskog obrazovanja navodi na pomisao da za osiguranje zadovoljavajućeg i osiguranje višeg nivoa kvaliteta školskog obrazovanja u Srbiji nije dovoljno pristupati pojedinačnim inovativnim, interventnim i strateškim merama čak i kada su one objedinjene u složeniji reformski i razvojni proces. Neophodno je razraditi i u praksi uspešno primenjivati jasnu, funkcionalnu i delotvornu politiku i strategiju razvoja obrazovanja (čime bi se, konačno, pokazalo kakav status obrazovanje kao delatnost ima, da li joj se samo deklarativno ili stvarno daje prioritet).

## Literatura

- Baucal, A. (2012). *Ključne kompetencije mladih u Srbiji u PISA 2009 ogledalu*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Republike Srbije.
- Baucal, A. i Pavlović Babić, D. (2010). *Nauči me da mislim, nauči me da učim: PISA 2009 u Srbiji: prvi rezultati*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Centar za primenjenu psihologiju.
- Bodroški Spariosu, B. (2010). Osnovne dimenzije kvaliteta obrazovnih sistema. *Nastava i vaspitanje*, 60(4), 618-631.
- Defining Quality in Education* (2000). Paris: UNESCO.
- Gašić Pavišić, S., Stanković, D. i Malinić, D. (2011). TIMSS 2007 u Srbiji – opis istraživanja i glavni rezultati. U S. Gašić Pavišić i D. Stanković (ur.), *TIMSS 2007 u Srbiji* (str. 11-37). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Grauwe, de A. (2004). School Self-Evaluation and External Inspection: A Complex Couple. In de A. Grauwe & J. P. Naidoo (ed.), *School Evaluation for Quality Improvement* (pp. 71-84). Paris: UNESCO.
- Grauwe, de A. & Naidoo, J. P. (2004). School Evaluation for Quality Improvement: Issues and Challenges. In de A. Grauwe & J. P. Naidoo (eds.), *School Evaluation for Quality Improvement* (pp. 15-41). Paris: UNESCO.
- Hebib, E. (2013). *Kako razvijati školu – razvojni i reformski procesi u oblasti školskog obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Izveštaj o realizaciji i rezultatima završnog ispita na kraju osnovnog obrazovanja i vaspitanja u školskoj 2012/2013 godini* (2013). Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Janjetović, D., Malinić, D. i Tošković, O. (2005). Postignuće učenika u istraživanju TIMSS 2003 u svetu i Srbiji. U R. Antonijević i D. Janjetović (ur.), *TIMSS 2003 u Srbiji* (str. 61-78). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Kellaghan, V., Greaney, V., Murray, T.S. (2009). *Using The Results of a National Assessment of Educational Achievements*. Washington: World Bank.
- Kuzmanović, D. i Pavlović Babić, D. (2011). Pristupi procenjivanju obrazovnih postignuća učenika: kritički osvrt. *Zbornik Insituta za pedagoška istraživanja*, 43(1), 63-85.
- Levkov, Lj. (2011). Završni ispit u osnovnom obrazovanju u Srbiji – izgledi i izazovi. *Pedagogija*, 66(1), 173-179.
- Milanović Nahod, S. (2005). Znanje učenika – od očekivanog do ostvarenog. U R. Antonijević i D. Janjetović, D. (ur.), *TIMSS 2003 u Srbiji* (str. 327-351). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Mons, N. (2009). *Theoretical and Real Effects of Standardised Assessment*. Brussels: EA-CEA, Eurydice.
- Nacionalno testiranje učenika IV razreda osnovne škole* (2007). Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.

- National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results* (2009). Brussels: EACEA, Eurydice.
- Obrazovna postignuća učenika III razreda* (2006). Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Pavlović Babić, D. i Baucal, A. (2013). *PISA 2012 u Srbiji: prvi rezultati - Podrži me, inspiriši me*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Centar za primenjenu psihologiju.
- Pravilnik o standardima kvaliteta rada obrazovno-vaspitnih ustanova* (2011). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 7/2011.
- Pravilnik o vrednovanju kvaliteta rada ustanova* (2012). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 9/2012.
- Priručnik za samovrednovanje i vrednovanje rada škola* (2005). Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta i British Council.
- Spasenović, V. (2013). *Školski sistemi iz komparativne perspektive*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 72/2009.
- Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2013). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 55/2013.
- Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju* (2013). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 55/2013.

# **ASSESSMENT PROCEDURES AND OPPORTUNITIES TO IMPROVE SCHOOL EDUCATION QUALITY IN SERBIA**

Emina Hebib and Vera Spasenović  
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

## **Abstract**

Modern school systems, regardless of the specifics of structure, organisation and operation practice, have one common characteristic. Reform and developmental processes taking place in the area of school education in different school systems are directed towards the same goal – school education quality assurance and development. In achieving that goal different procedures are applied to assess the state (situation) in the area of school education and possible solutions are developed for its improvement. After a brief overview of the types and forms of school education evaluation which are applied in European school systems, the paper provides basic information about the way in which school education is evaluated in practice in our school system. The information is illustrated by available evaluation data. A special section provides notes (remarks) about the assumptions on the use of evaluation results as a starting point in creation and implementation of policy and strategy measures focused on school education quality development. In that part, particular attention is given to the significance of the development of a culture of professional responsibility, as well as to a necessity to elaborate and apply a clear, functional and effective education development policy and strategy.

**Key words:** school education quality, school education quality assurance and development, school education evaluation, education policy.



# JEDNAKOST U OBRAZOVANJU: POGLED IZ PERSPEKTIVE PJERA BURDIJEJA

Mladen Radulović

Doktorand, Stipendista Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja

## Apstrakt

Prihvatajući ideju da je jednakost u obrazovanju jedan od ključnih aspekata kvalitetnog obrazovanja, tj. da kvalitetno obrazovanje mora biti „obrazovanje za sve“, u ovom radu se nastoje ispitati prepreke i mogućnosti za ostvarivanje ove dimenzije kvaliteta iz perspektive francuskog mislioca Pjera Burdijea. U radu se polazi od osnovnih Burdijeovih ideja i njihovog značenja u Burdijeovoj sociologiji obrazovanja. Oslanjajući se na Burdijeovo viđenje načina na koji celokupno društvo i obrazovni sistem funkcionišu, kroz rad se sagledavaju značenja ove teorije za razumevanje mogućnosti dostizanja jednakosti u obrazovanju i izvode implikacije za strateške mere koje bi doprinele povećanju jednakosti kao dimenzije kvaliteta obrazovanja. Najjasnija implikacija Burdijeove teorije je da se o promenama u obrazovanju ne može razmišljati nezavisno od promena strukture i načina funkcionisanja celokupnog društvenog sistema. Osim toga, radom se pokazuje da, relativnim udaljavanjem od originalnih Burdijeovih ideja, te njihovim konkretizovanjem i daljim razvijanjem, misli ovog autora mogu biti osnova za osmišljavanje konkretnih koraka ka unapređenju jednakosti u obrazovanju. Takvi koraci podrazumevaju kako pojedine mere prosvetne politike koje bi doprinele promenama na nivou obrazovnog sistema, tako i promene u radu nastavnika na mikro nivou.

**Ključne reči:** obrazovanje za sve, jednakost, kvalitet obrazovanja, Pjer Burdije

## Uvod

Kada se govori o kvalitetu obrazovanja, često se spominje da bi jedna od njegovih dimenzija trebalo da bude jednakost. Ovakvo viđenje se može pronaći i u izveštajima međunarodnih institucija. Na primer, Unesko odlike dobrog obrazovanja dovodi u vezu sa ljudskim pravima, kao što je ravnopravnost, pa se kao kvalitetno obrazovanje smatra ono koje je „obrazovanje za svaku osobu“ (prema: Mitrović, Radulović, 2011). Iako se odnos kvaliteta i jednakosti može problematizovati, te su prema nekim shvatanjima kvalitet i jednakost suprotstavljeni tako da se cena za jednakost plaća smanjivanjem kvaliteta (Pfeffer, 2012), u ovom radu će biti prihvaćeno gledište prema kome je jednakost bitan element kvalitetnog obrazovanja.

Ipak, frazi „obrazovanje za sve“ se mogu pripisivati različiti sadržaji, te se pod njom može misliti: i na potrebu da obrazovanje odgovara individualnim ra-

zličitostima učenika, i na jednako uključivanje sve dece u obrazovni proces, ali i na oba prethotno navedena (pri čemu jedan od ova dva aspekta može biti više akcentovan). U vezi sa tim, „jednakost“ kao kvalitet obrazovanja više je nego otvorena za dalje tumačenje, analizu toga šta ona podrazumeva, koji su problemi i preduslovi za njeno ostvarivanje, te šta je moguće učiniti kako bi se ovaj kvalitet ostvario. Cilj rada koji sledi nije da se jednakost, kao kvalitet obrazovanja, prouči iz različitih perspektiva, kao ni da se pruži konačni odgovor na ova pitanja. Naprotiv, cilj je samo da se pruži jedan pogled na spomenutu problematiku, pogled koji dolazi iz perspektive francuskog filozofa, sociologa i antropologa Pjera Burdijeja. Važno je istaći da, iako će se u radu poći od konkretnih Burdijeovih ideja koje se tiču obrazovanja, ovaj autor nema aspiracije da se bavi određivanjem toga šta je kvalitetno obrazovanje, kao i da on ne pruža odgovore na pitanje kako postići jednakost u obrazovanju (pa čak ni da li se ona uopšte može postići), te se spomenuta teorija može iskoristiti samo kao okvir u kome će se mogućnost i načini za unapređivanje jednakosti ispitivati.

Kako bi se kroz Burdijeovu teoriju mogli sagledati problemi u dostizanju jednakosti, u prvom delu rada biće predstavljeni osnovni pojmovi kojima se ovaj autor služi u analizi obrazovnog sistema, zatim veze društvenog sistema i obrazovnog podsistema iz perspektive ovog autora, kao i opisan način na koji on smatra da ovaj podsistem funkcioniše. Nakon toga pokušaću da procenim da li su ideje ovog autora relevantne za razumevanje srbijanskog društva i njegovog obrazovnog sistema, kao i da iz Burdijeove perspektive odgovorim na pitanje da li se jednakost može dostići, a ukoliko može, koji društveni akteri tome mogu najviše doprineti i na koji način.

## **Kako Burdije posmatra obrazovanje?**

Ukoliko bi nastojali da bliže odredimo Burdijeovu sociologiju obrazovanja, moglo bi se tvrditi da je ona najbliža marksističkom bavljenju obrazovanjem, jer nastoji da pokaže „kako se odnosi između klasa, koji su neophodni za održanje kapitalističke ekonomije, reprodukuju i legitimizuju u neekonomskim oblastima, između ostalog i školama“ (Gevirc, Krib, 2012: 66). Ipak, za temu ovog rada, od činjenice da obrazovanje doprinosi reprodukciji društvenih nejednakosti, mnogo je značajnije razumevanje načina na koji se reprodukcija, prema Burdijeju, odvija. Budući da je jedna od Burdijeovih intencija da spoji strukturu i agensnost, tj. da praksu pojedinca posmatra istovremeno kao posledicu društvenih okolnosti i psihičkih procesa koji se unutar individue odvijaju, razumevanje interakcije ova dva faktora koji utiču na praksu nužno je za bilo kakav pokušaj tumačenja mo-

gućnosti za prekid reprodukcije, tj. unapređivanje jednakosti. Kako bi se razumeo ovaj mehanizam, a budući da je Burdijeovo razumevanje obrazovanja neraskidivo povezano sa celinom njegove misli, nužno je ukratko predstaviti osnovne pojmove kojima se on koristi (više u: Radulović, 2014) i kroz njih sagledati i obrazovni podsistem.

Jedan od ključnih pojmova u Burdijeovoj teoriji, pa samim tim neophodan i za razumevanje obrazovnog sistema, jeste pojam *kapital*, kojim se mogu smatrati „sva dobra, i materijalna i simbolička, koja se prikazuju kao retka i dostojna da im se teži u datoj društvenoj formaciji“ (Burdije, prema Spasić, 2004: 289). Burdije je smatrao da, pored ekonomskog, postoje kulturni, socijalni i simbolički, kao četiri osnovne vrste kapitala. Sa aspekta cilja ovog rada najznačajniji je kulturni kapital, budući da se čini da on u najvećoj meri utiče na šanse za obrazovni uspeh pojedinca, a samim tim i na jednakost šansi u obrazovanju. Kada se govori o kulturnom kapitalu obično se misli na nivo obrazovnog postignuća pojedinca (ili članova jedne porodice), ali se ovaj pojam odnosi i na različita kulturna znanja (poput jezičke kompetencije ili opšte kulture), estetske preferencije koje se socijalizacijom stiču, kao i na materijalne objekte i različite elemente kulturne potrošnje poput posedovanja knjiga, odlazaka u pozorišta i sl. (Spasić, 2004: 290; Swartz, 1997: 75). Iako na ovom mestu neće biti govora o ostale tri osnovne vrste kapitala, trebalo bi istaći da je Burdije smatrao da se različite vrste kapitala mogu konvertovati jedne u drugu, kao i da se položaj pojedinca u društvu definiše u odnosu na količinu i strukturu kapitala koju on poseduje (Cvetičanin, 2012: 42).

Sledeći pojam kojim se Burdije koristi i kojim najeksplicitnije pokušava da u vezu dovede strukturu i agensnost je pojam *habitus*. Habitus, prema Burdijeu, predstavlja „sistem trajnih, prenosivih dispozicija koji služi kao generativna osnova praksi, odnosno skup stečenih obrazaca mišljenja, ponašanja i vrednovanja koji uspostavlja vezu između društvenih struktura i lične istorije“ (Spasić, 2004: 292). Dispozicije koje čine habitus se, po Burdijeu, stiču socijalizacijom i ovaj autor je smatrao da je u njihovom formiranju naročito važna rana socijalizacija, te da je habitus koji se njom stekne izrazito otporan na promene tokom daljeg života (Swartz, 1997: 107). Takođe, on je smatrao da različiti uslovi života, naročito u detinjstvu, utiču na izgradnju različitih habitusa, te da se jasno može uočiti veza između količine različitih kapitala na koje pojedinac može da računa i habitusa koji će se kod njega izgraditi (Burdije, 2004: 132). U vezi sa tim, dispozicije koje čine habitus i koje su pre neformalno, praktično, nego svesno i diskurzivno znanje, predstavljaju objektivno prilagođavanje na uslove u kojima habitus nastaje, što dovodi do izvesnog poklapanja između mentalnih i društvenih struktura (Swartz, 1997: 107; Jenkins, 2006: 15, 22). Budući da habitus, po Burdijeu, predstavlja pri-

lagodavanje na uslove u kojima se razvija, sloboda akcije vođene ovakvim dispozicijama „je uokvirena u ono što je objektivno izvodivo“ (Jenkins, 2006: 16). Preciznije, habitus utiče na to koji „izbori“ su zamislivi, a koji nisu. Bitno je istaći da je habitus istovremeno „princip generisanja praksi ... i sistem klasiranja vrednovanja tih praksi“ (Burdije, 2004: 132). Ukoliko se ovo ima na umu, tj. ukoliko se zna da habitus ne stvara samo prakse koje odgovaraju uslovima u kojima nastaju, već i percepcije, vrednovanja i aspiracije, može se razumeti Švarcova tvrdnja da habitus „pretvara nužnost u vrlinu“ (Swartz, 1997: 105). Odnos koji se na ovaj način javlja između mentalnih i društvenih struktura, tj. poklapanje između subjektivnih želja i objektivnih šansi vođeno osećajem za realnost koji je posredovan habitusom, Burdije naziva prestabilizirana harmonija (Jenkins, 2006: 15; Spasić, 2004: 311). Kao što će detaljnije biti prikazano kasnije, ovako definisan pojam habitusa ima direktne implikacije na obrazovni sistem, budući da utiče na to da u školu dolaze deca sa različitim kompetencijama, sklona različitim praksama i podložna različitim aspiracijama.

Konačno, pojam koji je tokom vremena dobijao sve veći značaj u Burdijevoj teoriji jeste pojam *polja*. Polja se mogu definisati kao „mreže objektivnih odnosa između položaja objektivno definisanih količinom kapitala“ (Jenkins, 2006: 52). Ona su relativno autonomna u odnosu na ostatak društva, budući da poseduju sopstvena pravila po kojima se unutar njih odvija borba oko resursa i uloga (Jenkins, 2006; Spasić 2004: 291). Preciznije, akteri se, prihvatajući polja kao datosti, u njima bore da zadrže ili unaprede položaj, povećaju kapital, izvrše konverziju kapitala, ili redefinišu značaj različitih kapitala (Cvetičanin, 2012: 37, 38). Polja su organizovana oko različitih vrsta kapitala, poput ekonomskog, naučnog, ili religijskog, te se, u skladu sa tim, može govoriti o odgovarajućim vrstama polja: ekonomskom, naučnom polju i slično (Ibid.). Jedno od polja kojima se Burdije bavi je i obrazovno polje koje je organizovano prevashodno oko kulturnog kapitala. Unutar ovog polja, tj. kao posledica interakcije odlika obrazovnog polja i habitusa pojedinca, javljaju se konkretne *prakse* aktera. Kao što će biti pokazano u daljem delu teksta, Burdije je smatrao da prakse koje na ovaj način nastaju vode tome da neki pojedinci (oni iz viših klasa i višom količinom kulturnog kapitala) postižu obrazovni uspeh, dok drugi odustaju od školovanja.

Dakle, jasno je da je, po Burdijeu, reprodukcija jedna od funkcija obrazovanja, ali ona nije jedina. Osim reprodukcije, ovaj autor je obrazovanju pripisivao i legitimizacijsku funkciju. Pre nego što bude pojašnjeno na koji način obrazovanje obavlja svoje funkcije, korisno bi bilo pojasniti na šta tačno Burdije misli kada govori o reprodukciji i legitimizaciji.

Zbog naglašavanja funkcije reprodukcije društvenih hijerarhija u literaturi se može pročitati da se Burdijeova teorija obrazovanja naziva teorijom reprodukcije i da je glavna uloga obrazovanja po ovom autoru društvena konzervacija (Filipović, 2013: 65; Swartz, 1997: 206). Burdije je smatrao da je obrazovna hijerarhija posledica društvenih hijerarhija, kao i da sama povratno doprinosi društvenim hijerarhijama. On je isticao da je obrazovni sistem ustrojen tako da nagrađuje decu iz viših klasa, a da eliminiše, ili podstiče samoeliminaciju onih iz nižih. Takođe, iako je primećivao da se takva eliminacija sve manje odvija na nižim nivoima obrazovanja (na kraju osnovne škole), Burdije je smatrao da to ne utiče na izmenu sistema, već da je samo eliminacija nepriviligovanih odložena (Burdije & Paseron, 2012: 84).

Za Burdijeovo tumačenje obrazovnog sistema značajna je još jedna funkcija ovog društvenog podsistema. Burdije je smatrao da, pored funkcije reprodukcije, obrazovanje ima i „funkciju skrivanja te funkcije“ (Ibid: 119). Skrivanje reprodukcije o kome proučavani autor govori možemo nazvati legitimizacijskom funkcijom obrazovanja. Dakle, autor je mislio da obrazovni sistem nije „neutralna instanca, već mehanizam klasne dominacije ... koji obezbeđuje konzerviranje odnosa dominacije i konstantan ideološki rad na njihovoj legitimizaciji“ (Birešev, 2006: 206). Kada se govori o legitimizacijskoj funkciji obrazovanja, tu se, pre svega, misli na njegovu sposobnost da predstavi društvenu hijerarhiju kao posledicu različitog obrazovnog uspeha i da omogući prihvatanje takve hijerarhije od strane subordiniranih (Filipović, 2013: 65). Burdije je, u duhu prethodno prezentovane ideje o habitusu, nalazio da obrazovanje uspeva da „ubedi pojedince da su sami izabrali svoju sudbinu koju im je društvena nužnost unapred odredila“ i da pruži „privilegovanim klasama ... teodiceju njihove privilegovanosti“ (Burdije & Paseron, 2012: 118).

Na ovom mestu bi još trebalo reći da je Burdije smatrao da obrazovanje krije svoju društvenu funkciju legitimizacije iza tehničke funkcije proizvođenja kvalifikacija, tj. da „pod plaštom tehničke selekcije legitimiše reprodukciju društvenih hijerarhija tako što ih preobražava u školske hijerarhije“ (Ibid.: 79). Uspehu takve legitimizacije doprinosi činjenica da škola formalno izjednačava sve učenike i upravo kroz to izjednačavanje doprinosi reprodukciji. Kao što će biti pokazano u delu teksta koji se bavi načinima na koji se reprodukcija obavlja, deca su različito pripremljena da imaju korist od obrazovne sredine, te okolnosti koje su formalno jednake za sve, nekima znatno više pogoduju nego drugima (Koković, 2006: 39). U takvom kontekstu školska ideologija, tj. „ideologija prirodne 'darovitosti' i 'urođenih' sklonosti legitimiše cirkularnu reprodukciju društvenih i školskih hijerarhija“ (Burdije & Paseron, prema Baćević, 2006: 54).

Iz navedenog se vidi da su dve funkcije obrazovanja o kojima Burdije govori suštinski nerazdvojive, te će u narednom delu teksta biti predstavljena dva glavna načina kojima obrazovanje istovremeno obezbeđuje i reprodukciju i legitimizaciju.

### **Kako obrazovanje doprinosi reprodukciji i legitimizaciji?**

Dve glavne funkcije koje obrazovanje obavlja direktno su preuzete iz Burdijeove terije. Sa druge strane, iako će u ovom delu rada biti govora o dva glavna načina kojima se ove funkcije obavljaju, nužno je istaći da francuski autor nikada nije govorio o dva načina njihovog ostvarivanja. Naime, Burdije je prezentovao različite načine na koje se funkcije obrazovanja vrše i nije ih delio na dve grupe budući da su svi međusobno povezani i čine jedan mehanizam. Ipak, na ovom mestu je ovakva podela uvedena kako bi se Burdijeove ideje o tome kako dolazi do reprodukcije i legitimizacije sistematično prikazale. Dakle, reprodukciji i legitimizaciji doprinose: 1. odlike obrazovnog sistema i kriterijumi kojima se učenici vrednuju, a koji vode tome da učenici različitog kulturnog porekla imaju različiti obrazovni uspeh i 2. *autoeliminacija*, kao posledica razumevanja sopstvenih objektivnih šansi kod pripadnika nižih klasa.

Kada je reč o odlikama obrazovnog sistema koje omogućavaju da deca iz viših klasa imaju bolji obrazovni uspeh, Burdije se manje koncentrisao na ekonomske faktore, a više na kulturne (Prnjat, 2006: 61). Naravno, kao što je pokazano u prethodnom delu teksta, ne smemo izgubiti iz vida ideju da su različite vrste kapitala međusobno povezane i konvertabilne. U vezi sa značajem kulturnog kapitala za obrazovno polje, Burdije je smatrao da je habitus stečen u porodici osnova za prijem poruka u učionici i da dominantne grupe imaju bolje razvijene simboličke dispozicije koje se traže u obrazovanju (Jenkins, 2006: 68). Preciznije, po Burdijeu, „deca iz porodica sa visokim kulturnim kapitalom su u prednosti jer su im aktivnosti (jezik, simboli) poznati, a iz nižih klasa pored sadržaja paralelno moraju da uče i jezik, stil i sl. (Cvetičanin, 2012: 31). Tako, sam stil se visoko ceni, budući da se od učenika u školi zahteva izvesna lakoća u odnošenju sa materijom, koja se ne može brzo naučiti (Cvetičanin, 2012: 31). Takođe, putem vrednosti koje donose iz porodice, tj. klase, učenici mogu biti privilegovani ili hendikepirani, budući da na sud ispitivača u školi „utiču implicitne norme koje vrednosti vladajuće klase prevode u specifičnu logiku obrazovnog sistema, te je jasno da su kandidati hendikepirani srazmerno rastojanju između tih vrednosti i vrednosti u klasi iz koje su potekli“ (Burdije & Paseron, 2012: 87). U vezi sa do sada navedenim, može se reći da za one iz viših slojeva školska kultura „predstav-

lja produžetak kulturnog univerzuma u kome su socijalizovani“ (Filipović, 2013: 65). Dalje, Burdije je smatrao da na taj način školski sistem „nagrađuje jedno kulturno nasleđe, a kažnjava drugo“, tj. da „stvvara privilegije time što ih ignoriše i prevodi u zasluge“ (Jenkins, 2006: 70; Swartz, 1997: 199). Dakle, prema Burdijeu, nejednakosti se reprodukuju interakcijom pedagoške prakse školstva i kulturne prakse učenika i njihovih porodica (Gevirc i Krib, 2012).

Jedan od najznačajnijih posrednika između kulturnog kapitala porodice i školskog uspeha, po Burdijeu je jezik. Štaviše, neki tumači Burdijeovih ideja tvrde da su teme jezika i obrazovanja unutar Burdijeovih ideja nerazdvojive jedna od druge (Collins, 1993). Burdije je smatrao da je „neslaganje između jezika koji se koristi kod kuće i onoga koji se koristi u školi važan uzrok neuspeha“ (Collins, 1993:117). Slično Bernštajnovoj podeli na ograničeni i razrađeni kod (i njihovoj ulozi u obrazovnom sistemu), Burdije je smatrao da postoje dva tipa govora, od kojih samo jedan pogoduje školskom uspehu (Koković, 2006: 43). Naime, on je smatrao da „buržujski govor“ osoba sa višim kulturnim kapitalom, koji je književni orijentisan i teži retkim rečima, „sadrži više lingvističkog kapitala u obrazovnom polju od ’običnog govora’“, te olakšava obrazovni uspeh onih koji ga govore (Ibid.: 118).

Na kraju, trebalo bi reći da je Burdije smatrao da su i sama znanja koja su predmet nastave arbitrarna i u funkciji legitimizacije, jer ih nameću vladajuće klase, te je nametanje takvih „arbitrarnih kulturnih standarda vid simboličkog nasilja, budući da omogućava dominantnima da nametnu svoja gledišta kao legitimna, pritom prikrivajući nejednakost moći koja im to nametanje omogućava“ (Gevirc i Krib, 2012:65).

Kada je u pitanju autoeliminacija, kao drugi mehanizam reprodukcije i legitimizacije, ona je usko povezana sa prethodno navedenim odlikama obrazovnog sistema. Odustajanje od daljeg obrazovanja, budući da je vođeno habitusom, posledica je samo delimično svesnog razumevanja načina na koji obrazovni sistem funkcioniše, kao i sopstvenih malih šansi za napredak uz pomoć obrazovanja, budući na nedovoljnu količinu kulturnog kapitala koju poseduju (Swartz, 1997: 197). Kulturni kapital na ovom mestu nije jedini faktor, ali on ponajviše „doprinosi određivanju školskog ponašanja i stavova prema školi koji čine osnov eliminisanja dece iz različitih klasa“ (Koković, 2006:41). Na ovaj način, Burdijeovim rečima, „struktura objektivnih izgleda za društveno napredovanje u zavisnosti od klase porekla ili, preciznije, struktura izgleda za napredovanje zahvaljujući obrazovanju uspostavlja sklonost prema školi i napredovanju pomoću obrazovanja“, te oni čiji su izgledi mali sami odustaju od daljeg školovanja (Burdije & Paseron, 2012: 81).



Značajnu ulogu u procesu legitimizacije, po Burdijeu, imaju ispiti. Naime, on je smatrao da ispiti (pre svega prijemni ispiti za pristup obrazovnim institucijama) sakrivaju to da nemaju svi iste šanse za sticanje znanja koje ispit traži, te da na taj način služe za legitimizaciju kulturnog nasleđa (Burdije & Paseron, 2012: 80). Još važnije, oni sakrivaju to da veliki broj dece odustaje pre ispita. Preciznije, posmatrajući uspeh na ispitu se gubi iz vida autoeliminacija koja se dešava kod dece koja su odlučila da ne izadju na ispit. Prema Burdijeu „suprotnost između dva podskupa koja su razdvojena ispitom kao načinom selekcije unutar skupa kandidata prirkriva odnos između celog tog skupa i onog njemu komplementarnog, tj. skupa nekandidata“, tj. naglašavanjem ispitnog uspeha, skreće se pažnja sa posmatranja razlika između onih koji su se na ispitu pojavili i onih koji su i pre ispita odustali od školovanja (Ibid.). Ispiti, dakle, po Burdijeu, istovremeno prikriju i „overavaju autoeliminaciju“ (Ibid.). Ovo je naročito važno, budući da je proučavani autor mislio da je „veća verovatnoća da će se deca radničkog porekla isključiti iz srednjeg obrazovanja tako što neće hteti da se u njega uključe, nego da će biti eliminisana nakon što su se u njega uključila“ (ili pokušala da se uključe) (Ibid.:79). Ovakvoj legitimizaciji autoeliminacije, takođe, doprinose i istraživanja koja odustajanje od daljeg školovanja (drop out) proučavaju samo u kontekstu ekonomskog gubitka ili, ređe, niske motivacije onih koji odustaju, izbegavajući da istraže društvene osnove takvog izbora (Ibid: 80).

Na primeru autoeliminacije se dobro može konkretizovati već spomenuti Burdijev pojam prestabilizovane harmonije. Naime, kao što se može videti iz prethodnih redova, kada odlučuje o svojoj sudbini (svojim željama, aspiracijama, budućim akcijama) akter „nesvesno referira na sistem objektivnih odnosa koji ga određuje“ (Ibid.: 82). Na ovaj način se kod pojedinca javlja realizam o budućnosti koji se ogleda kroz poklapanje mentalnih i društvenih struktura, što čini suštinu prestabilizovane harmonije (Jankins, 2006: 14). Konkretnije, dolazi do poklapanja subjektivnih očekivanja i objektivnih šansi, budući da objektivni izgledi direktno utiču na definisanje želja (Burdije, Paseron, 2012: 81, 82). Na primeru obrazovanja to znači da, po Burdijeu, objektivni uslovi u isti mah definišu i aspiracije i stepen u kome one mogu biti zadovoljene, što dovodi do toga da „pojedinci nisu očekivali ništa što nisu postigli i nisu postigli ništa što nisu očekivali“ (Ibid.: 118). Stoga, nastavljajući ovu ideju i proširujući njene implikacije na celokupno društvo, Burdije sarkastično konstatuje da su „blaženi 'skromni' ljudi koji, zahvaljujući svojoj skromnosti teže samo onome što imaju i blagosloven je društveni poredak koji ih štiti od nesreće koje bi im donele prevelike ambicije neprimerene, kako njihovim sposobnostima tako i njihovim aspiracijama“ (Burdije & Paseron, 2012: 118).



## Da li nam je Burdije relevantan?

Burdijeova teorija povod je različitih tumačenja i diskusija. Veliki broj radova se bavi njenom kritikom ili odbranom. Ukratko, najčešća kritika koju mnogi autori iznose tiče se determinizma, pa tako Dženkins smatra da Burdije kritikujući druge odbacuje determinizam, ali da ga sam stvara, dok Aleksander primećuje da je habitus „trojanski konj za determinizam“, jer se „ne pokazuje kao okvir za improvizaciju, nego kao preslikavanje postojećih struktura“ (Jenkins, 2006: 115; Alexander, 1995: 136). Sa druge strane Burdijeovi „branioci“ smatraju da je Burdije društvene zakone shvatao kao tendencije, kao i da je ljude predstavljao kao samoreflektivne, te da oni kao takvi imaju kapacitet za samostalno donošenje odluka, što je suprotno optužbi za determinizam (Potter, 2000: 231, 244). Budući da je na ovu temu napisan veliki broj radova, na ovom mestu će pažnja biti posvećena jednom drugom problemu: da li je Burdijeova teorija relevantna za promatranje srbijanskog društva, tj., preciznije, ima li smisla jednakost u obrazovanju u Srbiji proučavati sa pozicija njegovog stajališta.

Jedna od kritika Burdijeove teorije tiče se toga da su njegove ideje korisne samo za proučavanje francuskog društva. Ipak, različita istraživanja pokazala su da je Burdijeovu logiku moguće primeniti i van okvira njegove države. Tako, grupa autora uspešno se bavila stilovima života u Britaniji na „burdijeovski“ način (Bennett et al., 2009). Takođe u Britaniji, dokazano je postojanje stava „obrazovanje nije za nas“ kao karakterističnog za osobe sa manjom količinom kulturnog kapitala (Reay & Ball, 2005: 42). Ipak, nema sumnje da je mnogo veća sličnost britanskog i francuskog, nego francuskog i srbijanskog društva. Ono što je zajedničko za Britaniju i Francusku, a što ih razlikuje od Srbije, jeste postojanje stabilnog društvenog uređenja. U vezi sa tim, može se postaviti pitanje da li habitus, koji predstavlja svojevrsnu adaptaciju na klasnu strukturu, implicitno podrazumeva „stabilnu pozadinu društvenog ustrojstva“ (Spasić, 2004: 314). Kada je u pitanju sfera obrazovanja, može se javiti dilema da li Burdijeov model predviđa obrazovanje u kontekstu društvene krize/promene, ili ono može biti jedino akter u društvenoj reprodukciji (Swartz, 1997: 211). Budući da su u Srbiji relativno skore promene društvenog uređenja, može se tvrditi da Burdijeova teorija u svom originalnom obliku nije u potpunosti primenjiva u ovom postsocijalističkom društvu. Ipak, to ne znači da neki aspekti ove teorije nisu upotrebljivi, a svakako ne mora da znači da logika kojom se Burdije vodio ne može biti korisna u promatranju društva i obrazovnog sistema Srbije.

O tome da je burdijeovski način posmatranja srbijanskog društva moguć, između ostalog, svedoči istraživanje Ivane Spasić, čiji je jedan od ciljeva bilo ispiti-

vanje primenjivosti Burdijeovih ideja, pre svega onih koji se tiču stilova života, na društvo Srbije (Spasić, 2006). Iako je ova autorka konstatovala brojne različitosti u odnosu na originalne Burdijeove pretpostavke (koje se tiču strategija kojima se koriste pripadnici različitih klasa, kao i suprotstavljenosti različitih dimenzija društvene stratifikacije), čini se da je ona samim istraživanjem demonstrirala da je i društvo Srbije moguće posmatrati kroz upotrebu Burdijeovog kategorijalnog aparata.

Iako je svojim kvalitetom znatno slabije od prethodno navedenog istraživanja, za ovaj rad posebno su interesantni nalazi jednog malog istraživanja koje se bavilo ispitivanjem primenjivosti Burdijeovih obrazovnih pretpostavki na društvo Srbije. Ovo istraživanje, sprovedeno tokom maja 2013. godine na uzorku od 259 učenika i učenica dve beogradske srednje škole, u najvećoj meri potvrdilo je Burdijeove pretpostavke (više o rezultatima i načinu istraživanja u Radulović, 2013). Naime, ovim istraživanjem pokazana je povezanost između obrazovnih aspiracija učenika i kulturnog kapitala njihove porodice, merenog obrazovanjem roditelja i nekim aspektima kulturne potrošnje (odlazak u pozorište, veličina kućne biblioteke i sl.). Primera radi, istraživanjem je pokazano da među učenicima sa najmanjom količinom kulturnog kapitala (učenici su bili podeljeni u tri grupe prema količini ovog kapitala) skoro polovina ne želi da pohađa fakultet (46,9%), dok je među onima sa najvećom količinom kulturnog kapitala svega 5% takvih učenika. Takođe, ovim istraživanjem je pokazano da osobe koje imaju aspiracije ka višim nivoima obrazovanja (osnovnim ili postdiplomskim studijama) percipiraju veći broj koristi koje im obrazovanje može doneti, nego oni učenici kojima je jedini željeni nivo obrazovanja srednja škola.

Ovi podaci ne govore nužno u prilog Burdijovoj tezi, budući da na osnovu njih nije moguće razlučiti da li iza odluke o odustajanju od školovanja zaista stoji procena o sopstvenim mogućnostima u postojećem obrazovnom sistemu, ili je jedini razlog želja za brzim zaposlenjem ili nešto slično. Kako Burdije govori da su procesi koji dovode do percepcije obrazovanja i definisanja aspiracija samo delimično svesni, jasno je da ih nije lako do kraja ispitati. Ipak, ovakvi nalazi jasno dovode u vezu društvenu strukturu sa obrazovnim aspiracijama i školskim uspehom, te svakako ne negiraju Burdijeove pretpostavke. Štaviše, oni pozivaju na dalje preispitivanje i interpretiranje Burdijeovih stajališta, kao i njihovo uvažavanje pri osmišljavanju obrazovnih politika. Baš zato, korisno je pretpostaviti ispravnost Burdijeove teorije i razmisliti o njenim implikacijama, kao i o mogućnostima koje, ako prihvatimo ovakvo gledište, imamo u nastojanju da obrazovanje učinimo pravičnijim.

## **Zaključna razmatranja: šta nam Burdije (ne) govori?**

Kako se Pjer Burdije nije bavio jednakošću kao odlikom kvalitetnog obrazovanja, njegova teorija ne pruža jednoznačne odgovore na pitanje kako postići jednakost u obrazovanju, ni da li se ona može postići. Ipak, ideje ovog autora mogu biti plodno tle za promatranje ove tematike i pokušaje za definisanje različitih aktivnosti koje bi takvu jednakost unapredile. U narednim redovima biće izložene različite implikacije Burdijeovih ideja, pri čemu će prvo biti izložene one koje najdirektnije slede iz Burdijeovih uvida, a kasnije će se kretati ka onim implikacijama za koje je potrebno nešto slobodnije tumačenje njegovih ideja i koje su više inspirisane njegovom teorijom (ili delovima njegove teorije), nego njen sastavni deo. Implikacije koje će ovde biti predstavljene različitih su nivoa i neke od njih se tiču teorijskog bavljenja temom jednakosti u obrazovanju, neke sistemskim promenama obrazovnog sistema, dok su neke od njih primenjive na rad pojedinačnih nastavnika unutar škola.

Najvažnije pitanje koje se postavlja, ukoliko prihvatamo Burdijeove ideje, jeste da li je promena (u ovom slučaju promena koja bi vodila većoj jednakosti) uopšte moguća? Već je spomenuto da je Burdije optuživan za preveliki determinizam, te je često nejasno kako on predviđa promenu, kao i kako bi društvo funkcionisalo tokom promena. Jasno je da su unutar Burdijeovog viđenja društva društvene i individualne strukture povezane i zajedno doprinose opstajanju postojećeg sistema, te se teško može očekivati izmena individualnih struktura (koje su nastale kao prilagođavanje objektivnim strukturama) bez promene samih društvenih struktura. Ipak, pokušamo li da sagledamo mogućnosti promene iz Burdijeove perspektive, bitno je uočiti odnos između obrazovnog polja i šireg društva. Najjasnija implikacija koja sledi iz Burdijeovih ideja jeste ta da se teško može očekivati promena u obrazovnom sistemu koja bi vodila većoj jednakosti, ukoliko ona nije povezana sa promenama u širem društvu (na ovom mestu se neće ulaziti u polemiku da li promene mogu biti reformatorske ili moraju biti revolucionarne). Iako Burdije pretpostavlja da obrazovno polje, kao i svako drugo polje, poseduje relativnu autonomiju, jasno je da je ono usko povezano sa ostatkom društva, te da celokupna društvena struktura presudno utiče na njega. Posledice ovoga su raznovrsne i utiču, kako na teorijsko bavljenje temom jednakosti u obrazovanju, tako i na konkretne obrazovne politike. Naime, obrazovna politika koja za cilj ima stvaranje promena unutar obrazovnog sistema morala bi, ili da bude praćena planiranjem i stvaranjem promena u celokupnom društvu, ili da bude deo takvih promena. Takođe, kada se na umu ima povezanost različitih vrsta kapitala sa habitusom i njegovim uticajem na obrazovni uspeh, jasno je da je pominjanje

„jednakosti šansi“ (kako u političkim, tako i u naučnim spisima) najvećim delom bespredmetno, budući da se bez jednakosti teško može postići i jednakost šansi.

Pokušamo li da dođemo do konkretnijih implikacija Burdijeove teorije za promene u obrazovnom sistemu, nužno se udaljavamo od autorovih eksplicitnih nalaza. Ipak, ne zaboravljajući ideju o nužnoj povezanosti obrazovnih i društvenih promena, čini se da nam neki elementi njegove teorije mogu biti osnova čak i za osmišljanje konkretnih poteza koji bi mogli da unaprede jednakost u obrazovanju. Primera radi, prihvatimo li Burdijeove pretpostavke da su, sa jedne strane, sklonosti pojedinca ka određenim praksama (stavovima, aspiracijama, ukusima) habitusom duboko urezane u njega, a sa druge strane da su „znanja“ i sadržaji koji se u školi uče, kao i način na koji se oni uče, nametnuti od strane dominantnih klasa, čini se da je logično odbacivanje ideje o kompezatornom obrazovanju kao mogućem promoteru jednakosti u obrazovanju. Iako Burdije ne govori o kompezatornom obrazovanju, u vezi sa ovim je korisno mišljenje Bazila Bernštajna, čije ideje o obrazovanju, a naročito ulozi jezika u kreiranju obrazovnog uspeha, nisu mnogo drugačije od Burdijeovih. Naime, čini se da bi se i sam Burdije složio sa Bernštajnom da kompezatorni obrazovni programi „služe da pomere pažnju sa unutrašnje organizacije i obrazovnog konteksta škole i da je usresrede na porodicu i dete“ (Bernštajn, 1979: 151).

Ako imamo u vidu prethodno navedeno, odemo li još jedan korak dalje od direktnih Burdijeovih pouka, može se reći da su veće šanse da se jednakost može ostvariti preispitivanjem toga koji sadržaji se uče, na koji način, kao i šta se u tom procesu od učenika očekuje. Može se pretpostaviti da se određeni sadržaji (npr. insistiranje na elitnoj kulturi), znanja (npr. određena jezička kompetencija) i očekivanja od učenika (npr. stil o kome Burdije govori), nepravilno u bolji položaj dovode decu koja su odgajana u kulturi karakterističnoj za više društvene slojeve i na taj način, ukoliko se nastavnim procesom ne uvažavaju razlike među učenicima, doprinose nejednakosti u obrazovanju. Naslanjajući se na ovo saznanje, može se pretpostaviti da bi korisno za unapređenje jednakosti bilo sprovođenje evaluacije na nivou celog obrazovnog sistema, koja bi bila „klasno senzitivna“, te koja bi, između ostalog, mogla da odgovori koje sadržaje i koja znanja bi bilo potrebno redefinisati. Istu osetljivost bi trebalo imati i pri formiranju politika evaluacije učeničkog napretka i postignuća (npr. sprovođenju nacionalnih testiranja).

Konačno, najdalje od Burdijeovih ideja, ali najbliže mogućem ostvarenju, jesu implikacije koje se odnose na moguće promene unutar same škole i unutar pojedinačnih praksi nastavnika. Jasno je da promene prema Burdijeu moraju biti systemske, ali ukoliko njegove ideje slobodnije tumačimo, možemo doći do različitih nagoveštaja o tome šta bi nastavnik, kao deo sistema, mogao da na mikro-

nivou uradi radi postizanja veće jednakosti. Npr. čini se da bi nastavnici trebalo da razmišljaju o tome koje sadržaje biraju (koliko je to u njihovoj moći u odnosu na nastavni program); na koji način organizuju nastavu i biraju metode; šta vrednuju kod učenika i koji udeo u tome ima učenikov stil, odnos prema materiji, jezik kojim on govori i sl. U vezi sa tim, nastavnik bi sebi trebalo da postavlja pitanje odakle potiču podrazumevane i vrednovane kompetencije, tj. da li im svi učenici imaju jednak pristup. Takođe, čini se da je za ovako nešto korisna javnost kriterijuma i što veća participativnost učenika. Osim navedenog, nastavniku u preispitivanju sopstvene prakse od pomoći mogu biti različiti evaluacioni podaci koje bi sakupljao, a koji bi mu pomogli da bolje razume sopstveno delanje, koje je i samo, sledeći Burdijea, tek delimično posledica svesnih odluka. Naravno, iako se ovde radi o ponašanju pojedinačnih nastavnika, na kreatorima obrazovnih politika je da podstaknu takvo delovanje kroz: odgovarajuće obrazovanje nastavnika (koje bi obuhvatilo ne samo tehničke veštine za rad u nastavi, nego ih upućivalo na kritičko promatranje obrazovne i društvene prakse); podsticanje nastavnika da istražuju svopstvenu praksu; vrednovanje škole, nastave i rada nastavnika, ne samo prema nivou postignuća, nego i prema stepenu u kome se prihvata različitost učenika i obezbeđuje jednakost.

Na kraju, kako se Burdije nije eksplicitno bavio temom postizanja jednakosti u obrazovanju, on nam ne može ponuditi spisak koraka za ostvarivanje ovog cilja. Štaviše, kao što je u prethodnim redovima rečeno, da bi se konkretne mere osmislile, nužno je donekle se udaljiti od osnovnih Burdijevih zamisli i njegove ideje slobodnije tumačiti. U tom smislu, spisak implikacija njegovih ideja na mogućnosti unapređivanja jednakosti, koji je ponuđen u ovom radu, svakako nije konačan i otvoren je za dalja promatranja. Štaviše, teško da se do konačnog spiska može doći, budući da Burdije, kada je ova tematika u pitanju, ne pruža eksplicitne pouke, već čini polaznu tačku za samostalno kretanje ka različitim uvidima. Ukoliko na ovaj način razumemo značaj Burdijea, iako ne pruža konačne odgovore, on može biti koristan da razmišljamo „uz njega“ i da na taj način sadržajima ispunjavamo frazu „obrazovanje za sve“, tj. razumevamo koji su ključni problemi u ostvarivanju jednakosti kao odlike kvalitetnog obrazovanja, i osmišljavamo načine za njihovo prevazilaženje.

## Literatura:

Alexander, J. (1995). The reality of reduction: the failed synthesis of Pierre Bourdieu. *Fin de siecle Social Theory* (128-150). London: Verso.

- Baćević, J. (2006). Kraljev savetnik ili kraljeva luda? Pjer Burdije i antropologija obrazovanja u Srbiji danas. U Nemanjić, M. i Spasić I. (ur.) *Nasleđe Pjera Burdijea* (49-59). Beograd: IFDT.
- Bennett, T., Savage, M., Bortolaia Silva, E., Warde, A., Gayo-Cal, M., Wright, D. (2009). *Culture, Class, Distinction*. London and New York: Routledge.
- Bernstajn, B. (1979). *Jezik i društvene klase*. Bigz: Beograd.
- Birešev, A. (2006). Burdijeova teorija muške dominacije. U Nemanjić, M. i Spasić I. (ur.) *Nasleđe Pjera Burdijea* (199-222). Beograd: IFDT.
- Burdije, P. (2004). Habitus i prostor stilova života. *Kultura*, br.109/112, 131-170.
- Burdije, P., Paseron, Ž.K. (2012). Reprodukcijska u obrazovanju, društvu i kulturi. *Reč*, 82/28, 67-121.
- Collins, J. (1993). Determination and Contradiction: An Appreciation and Critique of the Work of Pierre Bourdieu. In: Calhoun, C., LiPuma, E., Postone, M. (eds.). *Bourdieu: Critical Perspectives*(116-139). Cambridge: Polity Press.
- Cvetičanin, P. (2012). *Social and cultural capital in Serbia*. Niš: Sven.
- Filipović, M. (2013). *Škola i društvene nejednakosti*. Beograd: Hesperia.
- Gevirc, Š., Krib, A. (2012). *Razumevanje obrazovanja: sociološka perspektiva*. Beograd: fabrika knjiga.
- Jenkins, R. (2006). *Pierre Bourdieu*. London and New York: Routledge.
- Koković, D. (2006). Kulturni kapital i nadoknađujuće obrazovanje. U Nemanjić, M. i Spasić I. (ur.) *Nasleđe Pjera Burdijea* (39-49). Beograd: IFDT.
- Mitrović, M., Radulović, L. (2011). Načini razumevanja i konceptualizovanja u nastavi. U Kačavenda-Radić, N., Pavlović-Breneselović, D., i Antonijević, R. (ur.) *Kvalitet u obrazovanju* (135-157). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Pfeffer, F. (2012). Equality and Quality in Education. In *Population Studies Center Research Report 774*. Michigan: Institute for Social Research.
- Potter, G. (2000): For Bourdieu, Against Alexander: Reality and Reduction. *Theory, Culture and Society*, 30 (2), 229-144.
- Prnjat, D. (2006). Aktuelnost Burdijeove kritike škole. U Nemanjić, M. i Spasić I. (ur.) *Nasleđe Pjera Burdijea* (59-65). Beograd: IFDT.
- Radulović, M. (2013). Obrazovne aspiracije beogradskih srednjoškolaca: ispitivanje Burdijeove teze o usklađenosti subjektivnih očekivanja i objektivnih šansi. Master rad odbranjen na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu.
- Radulović, M. (2014). Razumevanje obrazovnih aspiracija u ključu Pjera Burdijea. *Pedagogija*, 69(4) (u štampi).
- Reay, D., Ball, S. (2005). *Degrees of Choice: Social Class, Race and Gender in Higher Education*. London: Trentham Books.
- Spasić, I. (2004). *Sociologija svakodnevnog života*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Swartz, D. (1997). *Culture and Power*. Chicago: University of Chicago Press.

# **EQUALITY AND EDUCATION: A VIEW FROM BOURDIEU'S PERSPECTIVE**

Mladen Radulović

PhD student, Scholar of the Ministry of Education, Science and Technological Development

## **Abstract**

Acknowledging the idea that equality in education is one of the key aspects of educational quality, ie. that quality education must be „education for all“, this paper seeks to examine problems and opportunities for achieving this aspect of quality from the perspective of the French theorist Pierre Bourdieu. Starting point of the paper are Bourdieu's ideas and their significance in his sociology of education. Considering Bourdieu's point of view regarding the way in which the society and the education system function, in this paper the significance of this theory for the understanding of possibilities for achieving equality in educational system is analyzed. Also, implications of this theory for strategic measures that would contribute to enhancing equality as a dimension of quality education are derived. The most explicit implication of Bourdieu's theory, is that changes in educational system can not be independent of changes in the structure and functioning of the entire social system. In addition, the paper shows that, if we somewhat distance ourselves from original Bourdieu's ideas, and if we further specify them, Bourdieu's ideas could serve as basis for designing specific steps towards improving equality in education. Such steps suggest introducing both certain educational policy measures that would contribute to changes at the level of the education system, as well as changes in teachers practice at micro level.

**Keywords:** education for all, equality, quality of education, Pierre Bourdieu



# STRATEGIJE RAZVIJANJA KVALITETA RADA NASTAVNIKA: PERSPEKTIVA NASTAVNIKA<sup>1</sup>

Milan Stančić  
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

## Apstrakt

Kvalitet rada nastavnika postao je važno društveno-političko pitanje, budući da se nastavnici posmatraju kao ključni činioci uspeha učenika, te i razvoja sistema obrazovanja i društva u celini. Savremeni momenat politike i prakse regulisanja ovog pitanja u mnogim zemljama, pa i kod nas, ogleda se u nastojanjima da se definišu uniformne mere kvaliteta (standardi i/ili indikatori) i da se rad nastavnika stavi pod spoljašnju kontrolu, u čemu evaluacija ima važnu ulogu. Kako su sami nastavnici često isključeni iz procesa odlučivanja o pitanjima koja se tiču kvaliteta rada, u istraživanju koje smo organizovali nastojali smo da dođemo do nastavničkih ideja za promene u praksi kada je u pitanju način na koji se pristupa kvalitetu njihovog rada. Organizovane su 3 fokus grupe sa predmetnim nastavnicima iz različitih vrsta škola u Beogradu i Nišu, a dobijeni podaci analizirani su tehnikama tematske i evaluativne analize sadržaja. Analize pokazuju da se kao najbolja strategija za negovanje kvaliteta rada nastavnika u praksi kod nastavnika pozicionira razvijanje podržavajuće i podsticajne klime u školskoj zajednici. Evaluaciju nastavnici ne vide kao značajan proces za razvijanje kvaliteta rada, već kao procedure koje služe spoljašnjoj kontroli rada nastavnika. Ovo ukazuje na značaj zapitanosti o svrsi evaluacije rada nastavnika pri koncipiranju strategija usmerenih na promene u načinu na koji se pristupa kvalitetu rada nastavnika u praksi, ukoliko nam je cilj da se evaluacija ne doživljava kao birokratski namet od strane nastavnika, već kao oruđe razumevanja i razvijanja prakse.

**Ključne reči:** kvalitet rada nastavnika, evaluacija, nastavnik, kontrola kvaliteta, strategija

## Uvod

Sve zemlje danas tragaju za načinima da poboljšaju kvalitet obrazovanja koje pružaju mladim generacijama kako bi ih što adekvatnije pripremili za društvo znanja i učenja. U nastojanjima da se obrazovanje reformiše fokus se naročito postavlja na nastavnike, koji se posmatraju kao ključni akteri u obrazovnom sistemu, te i nosioci reformi (OECD, 2010; Torres, 1996). Perspektiva o značaju nastavnika u sistemu obrazovanja dodatno je ojačana nalazima velikog broja istraživačkih studija koje pokazuju da je nastavnik najvažniji školski činilac postignuća učenika na testovima znanja (Goe, 2007; Goldhaber & Anthony, 2003; Rivkin,

---

<sup>1</sup> Rad je nastao u okviru projekta „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ br. 179060, koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a nosilac je Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.



Hanushek & Kain, 2005; Wenglinsky, 2002). Kako je kvalitet (rada) nastavnika varijabla koju je relativno lako kontrolisati (u odnosu na, recimo, sredinske čini-  
oce), nalazi ovih studija predstavljali su osnov za stav obrazovne politike mnogih  
zapadnih zemalja da je, radi poboljšanja uspeha učenika u školama, svrshodno  
tragati za načinima da se unapredi kvalitet nastavnika (Torres, 1996; Wenglinsky,  
2002). Stoga je velika pažnja usmerena na to kako se obrazuju budući nastavnici,  
kako se osigurava njihov profesionalni razvoj u toku rada, te i kako se rad nastav-  
nika evaluira. O ovome najbolje svedoče različite publikacije međunarodnog do-  
meta u kojima se problemi obrazovanja i rada nastavnika sagledavaju u kontekstu  
razvijanja kvaliteta sistema obrazovanja, ali i društva u celini, a naročito u smislu  
njegovog ekonomskog blagostanja, na primer: publikacija Organizacije za eko-  
nomsku saradnju i razvoj (OECD) „Nastavnici su bitni – kako privući, usavršavati  
i zadržati efikasne nastavnike“ (OECD, 2010); publikacija Tematske mreže Evro-  
pske komisije za obrazovanje nastavnika „Zelena knjiga obrazovanja nastavnika  
u Evropi“ (Buchberger et. al, 2000). O značaju ovih tema na našim prostorima ne  
govori samo podatak da su ove publikacije prevedene i na srpski jezik, već i činje-  
nica da su prethodno pomenuti stavovi postali formalni deo obrazovne politike u  
nas. Tako se u dokumentu *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine*  
navodi da je „kvalitet nastavnika ključni faktor kvaliteta obrazovanja“ (Službeni  
glasnik RS, 2012: 20), te da je „sistem obrazovanja nastavnika (...) ključni faktor  
podizanja kvaliteta obrazovanja na svim nivoima“ (*Ibid.*: 28).

Savremeni momenat politike i prakse pristupanja kvalitetu rada nastavnika  
u mnogim razvijenim zemljama u svetu, slažu se brojni autori, u konceptualnom  
pogledu odlikuju tendencije standardizovanja kompetencija koje su nastavniku  
potrebne, dok su na praktičnom nivou prisutna nastojanja da se obezbede načini  
da se rad nastavnika stavi pod spoljašnju kontrolu (Eliot, 2006; Radulović, 2007;  
Stronach, 2000). Ova nastojanja se mogu tumačiti kao potreba prosvetnih vlasti  
da se osigura kvalitet obrazovanja koje se pruža učenicima kroz različite obli-  
ke regulisanja i kontrole kvaliteta rada nastavnika u školama. Evaluacija u tom  
svetlu postaje tehnologija kontrole i osiguravanja kvaliteta rada nastavnika, pa i  
obrazovanja u celini (Stronach, 2000). Veći broj autora ovakav pristup kvalitetu u  
oblasti obrazovanja, pa i kvalitetu rada nastavnika, označava kao *kulturu kontrole  
kvaliteta*, a koja je zasnovana na pozajmicama iz pristupa kvalitetu u okviru me-  
nadžmenta i poslovanja (Dahlberg, Moss & Pence, 2007; Power, 1994, prema Stro-  
nach, 2000). Stoga se danas često pokreće pitanje adekvatnosti ovakvog pristupa  
za oblast obrazovanja, ali i o implikacijama koje on ima za razumevanje fenomena  
u oblasti obrazovanja: kakvo se viđenje profesije nastavnik uspostavlja kroz način  
na koji se u pristupu kontrole kvaliteta definišu kriterijumi dobrog rada nastavni-

ka i kroz načine na koje se rad nastavnika evaluira. Brojni autori upozoravaju da pristup kontrole kvaliteta nosi opasnost da se kvalitet rada nastavnika ograniči na uniformne kategorije o kojima sami nastavnici nemaju prilike da odlučuju, a evaluacija na procedure eksterne provere čija je osnovna svrha osiguravanje „poslušnosti“ nastavnika prema formalnih zahtevima koje pred njih postavljaju prosvetne vlasti (ATEE, 2006; Flores et al., 2008; Goodson & Hargreaves, 1996; OECD, 2009a; 2010; Timmering, Snoek & Dietze, 2009). Imajući na umu način na koji se definišu kriterijumi dobrog rada nastavnika i kakvi se načini evaluacije rada nastavnika uspostavljaju, možemo reći da se u pristupu kontrole kvaliteta *nastavnik vidi kao tehničar, poslušni izvršilac birokratskih zahteva*, a ne kao autonomni profesionalac i refleksivni praktičar. Dakle, ovaj pristup ima negativne implikacije po razumevanje prirode nastavničke profesije i izražava nepoštovanje prema nastavnicima kao profesionalcima (ATEE, 2006; Dahlberg, Moss & Pence, 2007).

Ovo ukazuje na potrebu traganja za načinima da se promeni postojeći pristup evaluaciji i kvalitetu rada nastavnika u praksi. U savremenim pedagoškim pristupima postmoderne orijentacije se sve više nailazi na ideje da je kvalitet lični konstrukt nastavnika, a da evaluacija ima smisla jedino ako je u funkciji razvijanja prakse i osnaživanja nastavnika kao autonomnih profesionalaca i refleksivnih praktičara (Dahlberg, Moss & Pence, 2007). Ipak, u teorijskim razmatranjima ovakvih „alternativnih“ pristupa kvalitetu retko nailazimo na konkretne predloge načina da se ideje koje oni zastupaju sprovedu u praksi. Kako su sami nastavnici često isključeni iz procesa odlučivanja o pitanjima koja se tiču kvaliteta, u istraživanju koje smo organizovali nastojali smo da dođemo do nastavničkih ideja za promene u praksi kada je u pitanju način na koji se pristupa kvalitetu njihovog rada. Pre toga, prikazaćemo neke osnovne nalaze o razumevanju kvaliteta i evaluacije rada nastavnika koji su dostupni u relevantnoj literaturi, kao i u dokumentima obrazovne politike u našoj zemlji.

## **Kontekst teorijskih shvatanja i naše prosvetne politike**

*Razumevanje kvaliteta rada nastavnika - od konfuzije i unifikacije do ličnih značenja.* Iako je kvalitet rada nastavnika postao široko zastupljena tema u akademskim krugovima i u obrazovnoj politici, analize relevantnih dokumenata međunarodnog i nacionalnog karaktera sa prostora Evropske unije pokazuju da postoji apsolutna jezička konfuzija kada se govori o kvalitetu nastavnika, odnosno, velike varijacije u pogledu kategorija na osnovu kojih se određuje kvalitet rada nastavnika (Flores et al., 2008; Snoek et al., 2009). Čak i onda kada se o kvalitetu rada nastavnika govori na dosledan način, na primer u okviru danas aktuel-

nog pristupa standardizacije kompetencija nastavnika, primetno je nepostojanje saglasnosti o skupu ključnih kompetencija koje su nastavniku potrebne (ATEE, 2006; Eliot, 2006; Radulović, 2011). Razmatranje ovakve situacije sa stanovišta nastojanja da se dođe do boljih nastavnika, koji bi bili „garant“ boljeg obrazovanja učenika i sistema obrazovanja u celini, traže da se jasno definiše i opiše šta kvalitet rada nastavnika uopšte znači kako bi se takvi nastavnici mogli obrazovati i razvijati, dovodi nas do metafore o kvalitetu kao praznom prostoru koju daje Stronak (Stronach, 2000). On ukazuje da se o kvalitetu danas često govori kao o kampanji koja nikad nije istinski definisana ali koja će, na neki način, spasiti društvo od propadanja (*Ibid.*). Tako se, na primer, u prosvetnoj legislativi naše zemlje navodi da „sistem obrazovanja i vaspitanja mora da obezbedi za svu decu, učenike i odrasle, kvalitetno i uravnoteženo obrazovanje i vaspitanje“ (Službeni glasnik RS, 2013: čl. 3), a da je cilj obrazovanja i vaspitanja „sticanje kvalitetnih znanja, veština i stavova“ (*Ibid.*: čl. 4), bez daljih odrednica o tome šta se podrazumeva pod tim „kvalitetno“ (podvukao autor).

Ukoliko se vratimo na pitanje kvaliteta rada nastavnika, mogli bismo reći da uporedo sa rastom interesovanja za kvalitet rada nastavnika raste i uvid o tome da nam saznanja o ključnim odlikama ove profesije izmiču. Uprkos višedecenijskim nastojanjima u brojnim pedagoškim istraživanjima da se dođe do modela idealnog nastavnika, profesija nastavnik postala je predmet različitih, pa čak i međusobno isključivih, shvatanja. Ova istraživanja i promišljanja su kao rezultat najčešće imala opsežne liste i klasifikacije osobina ličnosti dobrih nastavnika ili pak njihovih profesionalnih poslova ili uloga na radnom mestu, dok su u poslednje vreme naročito aktuelna nastojanja da se identifikuju, definišu i standardizuju kompetencije koje su nastavniku potrebne (Radulović, 2011). Naša zemlja, takođe, ima zvaničan dokument prosvetne politike koji se odnosi na profesionalne kompetencije nastavnika (*Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja*), a koje su svrstane u 4 velike grupe: kompetencije za predmetnu oblast i metodiku nastave, kompetencije za poučavanje i učenje, kompetencije za podršku razvoju ličnosti učenika, kompetencije za komunikaciju i saradnju (Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2011). U okviru svake od grupa, kompetencije su dalje razrađene za 4 domena: znanje, planiranje, realizacija, vrednovanje/evaluacija, usavršavanje; te ih ukupno ima 88. Standardi profesionalnih kompetencija i profesionalnog razvoja nastavnika su u strateškom dokumentu obrazovne politike u nas pozicionirani kao „mera za osiguranje kvaliteta nastavnika“, oni se vide kao „osnovni instrument za vrednovanje nastavnika, za napredovanje nastavnika, odnosno za prestanak rada nastavnika koji ih ne zadovoljavaju“ (Službeni glasnik RS, 2012b: 61).

Pristup kvalitetu rada nastavnika koji smo označili kao *kontrolu kvaliteta* zastupa ideju da je suštinu kvaliteta rada nastavnika moguće konačno utvrditi i opisati (danas najčešće kroz listu standarda kompetencija nastavnika i odgovarajućih indikatora kvaliteta) i da je ta suština univerzalna, nezavisna od vrednosti, kulture, konteksta u kome se o kvalitetu govori. Kvalitet se, dakle, u ovom pristupu vidi kao *dekontekstualizovan koncept*, dok, s druge strane, kritička razmatranja pokazuju da se kvalitet može označiti kao „društveno konstruisan koncept sa veoma određenim značenjima“ (Dahlberg, Moss & Pence, 2007: 86). Terminom kvalitet koristimo se kako bismo označili da nešto ima određenu vrednost, na šta ukazuje i značenje same reči kvalitet (lat. *qualitas* - osobina, svojstvo, vrednost, vrlina). Tako, kada kažemo da neki nastavnik postiže kvalitet u svom radu, to podrazumeva vrednosni sud da taj nastavnik radi na određeni način, odnosno da njegov rad ima određena *svojstva koje se prepoznaju kao vrednost*. Kako je viđenje suštinskih svojstava nečega i njihovog značenja uslovljeno kontekstom i shvatanjima, vrednostima i interesima onih koji ga definišu, posmatraju, istražuju, zahtevaju, koriste (...), kvalitet možemo posmatrati kao relativan, višeznačan i dinamičan koncept uslovljen kontekstom u kome se upotrebljava. U okviru postmodernističkih ideja u pedagogiji sve češće se nailazi na *razumevanje koncepta kvaliteta rada nastavnika kao ličnog konstrukta* (Dahlberg, Moss & Pence, 2007; Goodson & Hargreaves, 1996). Ovo ne znači da kvalitet treba shvatiti kao stvar proizvoljnosti, već nam ukazuje na potrebu da diskutujemo o značenjima koja pripisujemo kvalitetu, da se pitamo kako su ta značenja konstruisana u određenom kontekstu i u određene svrhe (Dahlberg, Moss & Pence, 2007). Takav pristup, koji je označen kao *građenje značenja*, traži ohrabrivanje refleksije praktičara o načinima razumevanja pitanja koja su relevantna za njihov rad i o vrednostima koje su zastupljene u kontekstu (*Ibid.*). On zastupa ideju da je potrebno da se nastavnici profesionalno osnažuju time što će se baviti njihovim potrebama, vrednostima, osećanjima, brigama, problemima u radu; uzimati u obzir njihova iskustva i njihovo mišljenje o potrebnim promenama; ukratko – raditi „sa njima“, a ne „na njima“ (Dahlberg, Moss & Pence, 2007; Korthagen, 2001; Wilkins, 1999). U tom smislu, mnogostrukost i različitost perspektiva nastavnika o kvalitetu se ne vidi samo kao mogućnost, već se i ohrabruje, a kao ključni element razumevanja kvaliteta postavlja se upravo stalno preispitivanje postojećih shvatanja. Pristup građenja značenja promoviše viđenje nastavnika kao autonomnog profesionalca koji odlučuje o pitanjima bitnim za njegov rad, kao i razumevanje profesije nastavnika u kontekstu refleksivne prakse, budući da se kritičko preispitivanje prakse vidi kao način građenja značenja o tome šta je kvalitet u radu nastavnika, ali i način delovanja u praksi (Radulović, 2011).

*Evaluacija rada nastavnika - stanje, perspektive i izazovi.* Evaluacija rada nastavnika se u našoj prosvetnoj politici vidi kao jedno od strateških rešenja osiguranja kvaliteta rada nastavnika i unapređivanja sistema obrazovanja u celini (Službeni glasnik RS, 2012b: 144). U postojećoj prosvetnoj legislativi oblast evaluacije rada nastavnika smeštena je u najvećoj meri pod okriljem institucije „stručno-pedagoškog nadzora“ koji obavljaju prosvetni savetnici, a na osnovu standarda kvaliteta rada ustanove i standarda kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (Službeni glasnik RS, 2012a: čl. 3). Dakle, pored već pominjanih standarda kompetencija nastavnika, relevantan referentni dokument pri evaluaciji rada nastavnika predstavljaju i *Standardi kvaliteta rada obrazovno-vaspitnih ustanova* (Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2010) koji obuhvataju sedam oblasti, a u jednoj od njih („Nastava i učenje“) standardi su formulisani na taj način da se direktno odnose na kvalitet rada nastavnika: nastavnik primenjuje odgovarajuća didaktično-metodička rešenja na času, nastavnik uči učenike različitim tehnikama učenja na času, nastavnik prilagođava rad na času obrazovno-vaspitnim potrebama učenika, učenici stiču znanja na času, nastavnik efikasno upravlja procesom učenja na času, nastavnik koristi postupke vrednovanja koji su u funkciji daljeg učenja, nastavnik stvara podsticajnu atmosferu za rad na času. Za svaki od standarda razrađen je i odgovarajući set indikatora, kojih ukupno za oblast „Nastava i učenje“ ima 38.

Imajući na umu da se u našoj prosvetnoj legislativi u pogledu evaluacije rada nastavnika akcenat postavlja na institucije spoljašnje evaluacije, koje nadzor nad radom nastavnika vrše na osnovu centralno postavljenih uniformnih mera (standarda i indikatora kvaliteta), možemo reći da je opredeljenje prosvetnih vlasti blisko pristupu kontrole kvaliteta. Ovakvo viđenje podržava i vizija razvoja obrazovanja nastavnika izneta u dokumentu *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020* (Službeni glasnik RS, 2012b: 139), gde se navodi da se vrednovanje i promocija nastavnika temelji na rezultatima „obuhvatne i sistematske kontrole kvaliteta profesionalnog rada nastavnika“ (podvukao autor). Pristup kontrole kvaliteta nastoji da procedure evaluacije rada nastavnika skroji prema postavkama pozitivističkog naučnog metoda, kog odlikuje stroga sistematičnost, racionalnost i težnja ka objektivnošću. Stoga se kontrola kvaliteta rada nastavnika sprovodi uz pomoć načina evaluacije koji su orijentisani na ishode i koji obuhvataju racionalne aspekte rada nastavnika i vidljive forme ponašanja nastavnika, odnosno pokazatelje kvaliteta rada nastavnika koje je moguće kvantifikovati (skor učenika na testu znanja, postojanje ili učestalost javljanja određenog oblika ponašanja nastavnika i slično). Ovakav pristup svodi kvalitet na stanje kvantitativne razlike upotrebom tehnika i metoda koja se odnose na normativna poređenja merljivih

rezultata i prethodno definisanih normi kvaliteta. Kroz istraživanje nastavničkih značenja kvaliteta sopstvenog rada koje smo nedavno sprovedi došlo se do nalaza da nastavnici evaluaciju ne vide kao značajan proces dolaženja do uvida o sopstvenom radu i načinima da se on razvija, već je percipiraju kao priliku za dokazivanje kvaliteta rada, što se može interpretirati kao produkt njihove nesigurnosti u kontekstu u kome se briga o kvalitetu rada svodi na ispunjenje forme.

U literaturi koja se bavi evaluacijom rada nastavnika ističu se dve osnovne funkcije koje ona može da ostvaruje. Funkcija evaluacije u *kontroli kvaliteta*, odnosno *osiguravanju odgovornosti nastavnika za učinke rada*, proistekla je iz potrebe institucija obrazovanja za „čvrstim podacima“ kako bi dokazale interesnim stranama (prosvetnom zakonodavstvu, državi ali i opštoj javnosti) da se u radu vode adekvatnim i efektivnim procedurama (Danielson & McGreal, 2000; OECD, 2009b; Peterson, 2000; Shinkfield & Stufflebeam, 1995; Tucker & Stronge, 2005). Evaluacija se, dakle, vidi kao alat za dolaženje do nalaza koji će biti od koristi prosvetnim vlastima i rukovodstvu škola pri donošenju odluka administrativne prirode (na primer, u šta dalje ulagati). U nastojanju da se uspostavi sistem podsticanja za nastavnike da rade najbolje što mogu, ovakvi mehanizmi kontrole učinka funkcionišu i kao sredstvo da se obezbede priznanja za nastavnike u vidu: napredovanja u karijeri ili plaćanja shodno učinku u radu, bonus plata i slično; ali otvaraju i mogućnost sankcija za nezadovoljavajuće rezultate (Danielson & McGreal, 2000; OECD, 2009a; 2009b). Druga svrha evaluacije rada nastavnika tiče se unapređivanja prakse kroz identifikovanje njenih snaga i slabosti na kojima treba dalje raditi – *funkcija unapređivanja*, odnosno, *razvoja* (Danielson & McGreal, 2000; Hebib, 1996; Peterson, 2000; Shinkfield & Stufflebeam, 1995). Ukoliko pođemo od stava da je potrebno evaluirati rad nastavnika ukoliko se on želi unapređivati, kao najpogodniji načini evaluacije pozicioniraju se oni formativne prirode i različiti oblici samoevaluacije, koji omogućavaju da se dođe do bogatih opisa iskustava i uvida i samouvida u načine razmišljanja i rada, koji osvetljavaju izvore poteškoća u kontekstu i moguće puteve razvijanja prakse (Hebib, 1995; Pešić, 1991). Ovakav stav naročito zastupaju pristalice pristupa *građenja značenja* koji svrhu evaluacije vide u tome „da se praksa učini vidljivom kroz različite forme dokumentovanja, te i podložnom refleksiji, dijalogu i preispitivanju“ (Dahlberg, Moss & Pence, 2007: ix). Fokus je na osnaživanju praktičara da osveščuju i razvijaju „lične teorije“ o bitnim pitanjima rada koje su bazirane u praksi i koje služe boljem razumevanju i razvijanju sebe i prakse. U tome se evaluacija vidi kao instrument učenja, odnosno, pomoći nastavnicima u transformisanju pogleda na prirodu sopstvenog rada (Smith, 2001: 56), kroz podsticanje refleksije o sebi i praksi, te građenju značenja o pitanjima bitnim za rad nastavnika (Dahlberg, Moss & Pence, 2007). Ovakav pri-



stup podrazumeva neprekidnu spiralu delovanja, evaluacije i refleksije, te razvijanje nastavnika kao refleksivnog praktičara koji svoje delovanje zasniva na istraživanju i kritičkom promišljanju sopstvenog delovanja u kontekstu, koji sagledava praksu iz različitih perspektiva, zasniva je polazeći od otkrivanja i razumevanja sopstvenih pretpostavki, ali i okolnosti u kojima se ona odvija, koji razvija i menja svoju praksu i okolnosti koje su za nju značajne (Radulović, 2011).

Brojni autori upozoravaju na disbalans između dve funkcije koje bi evaluacija trebalo da ostvaruje: (1) kontrole i dokazivanja kvaliteta rada (2) dolaženja do (samo)uvida o praksi i načinima da se ona razvija. Proces evaluacije u svrhe dokazivanja efektivnosti, bez povezanosti sa mogućnostima za razvijanje prakse, nije dovoljan da bi se unapredio kvalitet rada, a same procedure evaluacije se doživljavaju kao besmislene rutine koje izazivaju nepoverenje, nesigurnost ili apatiju kod nastavnika (OECD, 2009a; 2009b; Peterson, 2000). Zbog toga se zagovara ideja da je neophodno koristiti strategije evaluacije koje integrišu višestruke namene i metodologije (Danielson & McGreal, 2000; Peterson, 2000; Stronge & Tucker, 2003). Međutim, kombinovanje obe funkcije u jedan proces evaluacije rada nastavnika nosi velike izazove. Kada je evaluacija usmerena ka unapređenju prakse, nastavnici su obično otvoreni da otkriju svoje slabosti u očekivanju da će to dovesti do efektivnije odluke o daljim koracima za razvoj (OECD, 2009b). Ipak, kada su nastavnici suočeni sa potencijalnim posledicama evaluacije za njihovu karijeru, sklonost da se otkriju slabi aspekti rada nestaje, te funkcija razvoja postaje ugrožena (*Ibid.*). Dakle, u nastojanjima da se ispune obe funkcije može doći do podrivanja korisnosti nekih oblika evaluacije (na primer, samoevaluacije). Ističe se da su ovi rizici naročito izraženi u sredinama gde evaluacija nije ukorenjena u kulturu škole, gde oni koji se evaluiraju i evaluatori imaju malo iskustva, ili gde evaluatorima nije priznat njihov legitimitet (Danielson & McGreal, 2000; OECD, 2009a; 2009b; Peterson, 2000).

## **Rezultati jednog istraživanja perspektiva nastavnika o putevima promene**

U nastavku će biti prikazani rezultati istraživanja kojim smo ispitivali *nastavničke perspektive o putevima promene evaluacije i kvaliteta rada nastavnika u praksi*.

*Cilj istraživanja* bio je da se dođe do perspektive nastavnika o potrebnim promenama u praksi kada je u pitanju način na koji se pristupa kvalitetu rada

nastavnika, kao i do njihove percepcije značenja ovih promena za razumevanje i pristup kvalitetu rada nastavnika.

*Metod* prikupljanja podataka bio je primarno fokus grupni razgovor sa nastavnicima, iako su u okviru tih razgovora korišćene još neke tehnike (na primer, skaliranje, mapiranje). Vodič za fokus grupne razgovore sastojao se iz dva osnovna dela: (1) formulisanje ideja za promene, u kojem su nastavnici podsticani da iznesu sopstvene ideje za promene slike kvaliteta rada nastavnika u praksi, i (2) „testiranje“ mogućnosti i značenja tih promena, gde su nastavnici procenjivali i diskutovali o promenama koje su predložili iz ugla njihove realističnosti i njihovog značenja za razumevanje i pristup kvalitetu rada nastavnika.

Svi fokus grupni razgovori su transkribovani, a potom analizirani tehnikama tematske i evaluativne analize sadržaja. U okviru tematske analize sadržaja, transkripti su najpre analizirani tehnikom otvorenog kodiranja, da bi se potom inicijalni kodovi razvrstali u opštije teme koje su uočene da se ponavljaju u svim razgovorima sa nastavnicima. Evaluativna analiza sadržaja bila je usmerena na otkrivanje značenja koje nastavnici pridaju promenama u smislu: (1) njihove izvodljivosti u konkretnom kontekstu, (2) mogućnosti da one pozitivno doprinesu slici kvaliteta rada nastavnika u praksi, i (3) implikacija koje one mogu imati za razumevanje i pristup kvalitetu rada nastavnika u praksi. Nastavnici su prethodno nabrojane aspekte promena procenjivali na petostepenoj skali (kvantitativni podaci dobijeni na ovaj način korišćeni su za računanje prosečnih vrednosti i standardne devijacije).

U istraživanju je učestvovalo 14 nastavnika u okviru 3 fokus grupe. Reč je o nastavnicima predmetne nastave iz više osnovnih i srednjih škola u Beogradu i Nišu. Fokus grupe su obavljene u toku juna 2014. godine.

*Ideje nastavnika za promene pristupa kvalitetu rada nastavnika u praksi.* Nastavnici su u fokus grupama jedinstveni kada je reč o nezadovoljstvu načinom na koji se sistem odnosi prema kvalitetu rada nastavnika, ali i u pogledu njihovog opšteg odnosa prema pitanju promene stanja. Većina nastavnika uočava da se sistem prema kvalitetu rada odnosi birokratski, odnosno svodi kvalitet na ispunjenje očekivane forme (uredno vođenje dokumentacije, pohađanje programa stručnog usavršavanja, demonstriranje „dobre prakse“ prilikom poseta prosvetnih savetnika časovima i slično), a istovremeno veliki broj njih predlaže veće strukturiranje sistema, naročito u domenu evaluacije rada nastavnika, kao način da se osigura kvalitet (češće spoljašnje provere prema uniformnom obrascu, dosledno sprovođenje sistema nagrada i sankcija za zadovoljavajuće i nezadovoljavajuće rezultate). Dakle, stiče se utisak da je sistem istovremeno najveća prepreka u razvijanju kva-



liteta rada i jedino rešenje problema u praksi, s tim da se postojeći sistem vidi kao samo formalno strukturiran, dok se za promenu stanja očekuje „čvršća“ kontrola. Ipak, nastavnici u nastavku razgovora iznose i drugačije ideje za promene koje nisu nužno sistemske prirode, ali uz iskazivanje nepoverenja u mogućnost da oni mogu bilo šta sami da promene u praksi bez prethodne promene sistema.

U kontekstu takvog doživljaja lične bespomoćnosti i nužnosti sistemskih promena, kao naročito važna „sitnica“ koja nedostaje trenutnom kontekstu, a koja bi nastavnicima veoma značila u emocionalnom smislu (da istraju u radu), pozicionira se potreba za prepoznavanjem rada i većom podrškom u radu. Posmatrajući nastavničke ideje za promene u cilju poboljšanja slike kvaliteta rada nastavnika u praksi, uočavamo da su one odraz te potrebe na tri nivoa: nivou sistema, nivou škole kao institucije/zajednice i na nivou individualnih odnosa. Na nivou sistema, većina nastavnika veruje da bi trebalo da postoji svojevrсни sistem praćenja i provere, te i nagrađivanja rada nastavnika, koji bi razlikovao dobre/kvalitetne nastavnike i one koji to nisu, a koji bi potencijalno prepoznavao i vrednovao i one aspekte rada nastavnika koji u sadašnjem načinu evaluacije ostaju van forme (angažman u organizaciji sekcija, unapređivanju nastave, u projektima, uspesi na takmičenjima i slično). Na nivou školskog kolektiva nastavnici naglašavaju značaj podržavajuće i podsticajne opšte školske klime i postojanja zajedničke vizije kvaliteta rada. Samo u jednoj od fokus grupa nastavnici izjavljuju da tako nešto već postoji u njihovoj školi. Na nivou individualnih odnosa karakteristična je potreba nastavnika za emocionalnom podrškom i to u smislu osećanja zadovoljstva i osnaženosti za dalji rad kroz pohvale i lepe reči od strane različitih aktera (najviše kolega i roditelja). Deo nastavnika izjavljuje da ima „krug“ kolega sa kojima ima dobre odnose, često razmenjuju i pružaju podršku jedni drugima. Vrste promena koje nastavnici navode sa frekvencijama njihovog javljanja i tipičnim iskazima nastavnika prikazane su u tabeli 1.

**Tabela 1:** Vrste promena koje nastavnici navode sa frekvencijama i tipičnim iskazima

Promene	f	Iskazi nastavnika
Na nivou sistema	11	„Promene uvek dolaze odozgo, nema druge nego da nas sistem stavi u red! Samo čvrsta ruka i stroge sankcije za loše rezultate mogu da mrdu uspravane koji su navikli da rade isto čitav vek.“ „Trebalo bi uspostaviti sistem koji bi motivisao nastavnike da se trude da rade što bolje, neki način bodovanja kvaliteta rada sa jasnim pravilima. Na primer, novčana nagrada za najbolje ili neka stručna ekskurzija, i odgovarajuće sankcije za one koji otaljavaju. Ali da se ne vrednuje samo nastava, nego i dodatni angažmani, sekcije, takmičenja, priredbe...“
Na nivou škole kao institucije / zajednice	6	„Mislim da je važno negovati atmosferu poštovanja i podrške među kolegama u školi. Teško je da nastavnik ima inicijativu da nešto uradi ako nema kolege koje ga podržavaju i ako se generalno u školi vrednuje stav - ako nešto radi nema ga potrebe menjati.“
Na nivou individualnih odnosa	9	„Kad su neke krupne promene samo bajke, značajan vam je makar taj osećaj da je nekome stalo i da ceni vaš trud.“ „Dobro bi bilo čuti nekad neku lepu reč od kolega. Nije to ko zna kakva promena stanja, glupavo je čak, ali kad nemate ništa i to je bar neka satisfakcija, i profesionalna i lična.“

*Testiranje realističnosti i značenja promena.* Nastojali smo da kroz razgovor sa nastavnicima testiramo realističnost ostvarivanja promena koje su naveli, kao i njihovo značenje za ukupnu sliku kvaliteta rada nastavnika.

**Tabela 2:** Nastavničke procene realističnosti i mogućnosti doprinosa različitih vrsta promena

Promene	Aspekti procene promene			
	Realističnost ostvarivanja promene u praksi		Mogućnost da promena doprinese slici kvaliteta	
	AS	SD	AS	SD
Na nivou sistema	1,57	0,65	2,71	0,82
Na nivou škole kao institucije / zajednice	2,86	1,23	2,86	0,86
Na nivou individualnih odnosa	3,78	0,8	3,21	0,89

Promene na nivou sistema, iako su prethodno u razgovorima veličane kao „jedini spas“, nastavnici su gotovo jednoglasno procenili kao najmanje realistične za ostvarivanje u praksi u odnosu na promene na nivou škole i na nivou individualnih odnosa (Tabela 2). Kao najrealističnija promena procenjena je veća podrška

od strane kolega, dok se procene među nastavnicima najviše razlikuju u pogledu realističnosti promene na nivou školske zajednice. Dakle, možemo uvideti da je nastavničko viđenje realističnosti ostvarivanja promena niže ukoliko je nivo na kome se promena uspostavlja viši, odnosno širi. Imajući ove procene u vidu, kao i načine na koje su ih nastavnici objašnjavali u toku razgovora, možemo zaključiti da na nastavničku perspektivu o realističnosti da se promene ostvare u praksi u najvećoj meri utiču prethodna iskustva i viđenje konteksta koje je kroz ta iskustva izgrađeno. Tako, sistem se često karakteriše kao „trom“ i „formalan“, a prosvetni radnici opšte uzev kao sujetni, te neskloni razmenama i pokazivanju podrške, iako, kako smo pomenuli, u jednoj od škola u kojoj smo sprovedli fokus grupni razgovor nastavnici već imaju pozitivna iskustva u vezi sa podsticajnom školskom klimom, dok većina nastavnika koji su učestvovali u istraživanju izjavljuje da ima grupu kolega sa kojima je u dobrim odnosima.

Nastavničke procene mogućnosti da promene koje su naveli pozitivno doprinesu slici kvaliteta rada nastavnika u praksi su donekle ujednačenije, odnosno sve srednje vrednosti nalaze se koncentrisano na pozitivnoj strani skale (blizu sredine – 2,5), uz relativno male razlike u odgovorima između nastavnika (standardna devijacija manja od 1). Nastavnička objašnjenja procena koje su dali ukazala su na moguće različite načine na koje oni vide značenje promene stanja u praksi u pozitivnom smeru (Tabela 3). Naime, na nivou sistemskih promena pozitivan doprinos stanju se prepoznaje u motivisanju nastavnika putem sistema nagrada i kažnjavanja prema postignutim rezultatima. U pogledu promena na nivou škole kao zajednice i individualnih odnosa mogući doprinos se uglavnom sagledava u terminima osećanja prijatnosti kod nastavnika, dok manji broj nastavnika doprinos stanju u praksi kroz ove promene opisuje kao veću motivisanost nastavnika da razvijaju kvalitet svog rada.

Podsticanje nastavnika da u toku fokus grupnih razgovora razmišljaju o značenju promena koje su predložili za razumevanje kvaliteta rada nastavnika, za njih lično ali i šire za sistem, dovelo nas je do još nekih uvida. Sami nastavnici na kraju razgovora izrazili su da bi iz takvog ugla gledanja promenili procene mogućnosti doprinosa promene slici kvaliteta koje su prvobitno dali, pri čemu bi jedino za promenu na nivou škole kao zajednice pomak bio u pozitivnom smeru. Takav pomak vidljiv je i na osnovu komentara koje nastavnici daju u vezi značenja promena za stanje u praksi i razumevanje kvaliteta rada nastavnika (Tabela 3).

**Tabela 3:** Komentari nastavnika o značenju promena slike kvaliteta rada nastavnika

Promene	Nastavnički komentari...	
	...nakon procene mogućnosti da promena pozitivno doprinese kvalitetu rada nastavnika	...nakon razgovora o značenju promene za razumevanje kvaliteta rada nastavnika
Na nivou sistema	Dovođenje u red i motivisanje nastavnika da se više trude u razvijanju kvaliteta rada.	Ohrabrivanje snalaženja, učenja kako da se formalno zadovolje nova očekivanja
Na nivou škole kao institucije / zajednice	Prijatnije radno okruženje. Veći podsticaj da se iniciraju promene u praksi.	Građenje zajedničke vizije i strategije razvijanja kvaliteta rada.
Na nivou individualnih odnosa		Održavanje postojećeg stanja, „preživljavanje“ nastavnika.

Razmišljajući o značenju sistema nagrađivanja koji su predlagali, nastavnici uočavaju moguć nepovoljan uticaj ovakve promene na to kako nastavnici razumeju kvalitet i na koji način pristupaju razvijanju kvaliteta rada. Naime, oni vide da bi sistem nagrađivanja možda „naterao“ veći broj nastavnika da nešto rade drugačije u praksi i da se više angažuju („doveo ih u red“), ali da je upitno šta bi takvo pomeranje značilo za to kako se razume kvalitet rada nastavnika. Nastavnici bi, kao što je situacija i sada, verovatno nastojali da se prikažu u što boljem svetlu na formalnim oblicima provere, ali bi realno značenje kvaliteta rada bilo maskirano nastavničkim učenjem kako da se pokažu i dokažu kao „dobri nastavnici“ i zadovolje očekivane zahteve. Nastavnici vide da je ovaj fenomen prisutan i sada u praksi, te da bi ovakva promena samo izazvala kratku pometnju među nastavnicima dok ne bi pronašli nove „rupe u sistemu“, naučili da se u njemu snađu, te vratili na manje-više ustaljenu praksu: *„Sad kad bolje razmislim, a znajući naš mentalitet, bilo kakvo nagrađivanje bi kod nas bilo pretvoreno u besmisao jer bi se tražile rupe u sistemu kako bi se opet što manje radilo, a što lakše zaradilo. Možda bi deo nastavnika bio motivisaniji za rad, ali bojim se da bi najviše njih ipak učilo cake kako da hvata krivine i ladovine.“*

Testiranje značenja promene na nivou škole kao zajednice za razumevanje kvaliteta rada nastavnika proizvelo je nešto pozitivniju perspektivu nastavnika o mogućem. Nastavnici veruju da bi postojanje podsticajne opšte klime u školi moglo da ohrabri nastavnike da pokreću aktivnosti u praksi i da se uopšte osećaju prijatnije u svom radnom okruženju. U pogledu razumevanja kvaliteta rada, nastavnici kao moguću implikaciju ove promene vide formulisanje zajedničke vizije kolektiva o tome šta se nastoji ostvariti u radu i na koje načine će se ka tome kretati. U jednoj od fokus grupa nastavnici naročito zastupaju potencijale ovakvog pristupa pozivajući se da je to nešto što oni već praktikuju u školi, dok u ostalim

grupama, iako uviđaju značaj podržavajuće školske klime, nastavnici izražavaju sumnje u mogućnosti da se takva klima u njihovoj školi izgradi budući da bi to zahtevalo „promenu naglavačke“ (promenu mentaliteta nastavnika, navika, sistema vrednosti): *„Razmišljam o takvoj atmosferi kao gotovo nerealnoj za ostvariti, čak i u odnosu na promene celog sistema. Teško je s ljudima. Sto ljudi, sto čudi, tako se kaže. A s nastavnicima je još i sto onih koji misle da rade najbolje i da su baš oni u pravu. Teško da tu može neka zajednička vizija da se postigne. Nisam siguran kako menjati to što je deo mentalnog sklopa profesije. Mada bi bilo korisno imati više saradnje i podrške, to stoji. Retko šta nastavnik sam može da izgura.“*

Prepoznavanje rada nastavnika i emocionalna podrška od strane različitih aktera uključenih u školski život se u kontekstu značenja za razumevanje i razvijanje kvaliteta rada može tumačiti pre u smislu učvršćivanja postojećih razumevanja i pristupa, nego u smislu njihove promene. Većina nastavnika koji su učestvovali u istraživanju ističu ovakvu vrstu podrške najpotrebnijom, a budući da ona predstavlja promenu na nivou individualnih odnosa nastavnika i ostalih aktera na koje je nastavnik upućen, ona se percipira od strane nastavnika i kao najrealističnija za ostvarenje. Odnosno, emocionalna podrška od strane kolega se pozicionira kao „sitnica“, mala pomoć i podrška nastavnicima da istraju u svom radu uprkos nepovoljnim okolnostima u kojem rade (da „prežive“): *„Ovo je verovatno najrealnije, ali nije dovoljno da bi se išta značajno promenilo. Ja moram da kažem da imam podršku svojih koleginica u svakom momentu i da mi to jako znači da prosto ne poludim. To je nešto kao grupna terapija, izjadamo se i to bude nekakvo rasterećenje. Meni je to način da preživim dan, ali bojim se da to nikako ne utiče na išta dublje.“*

## **Zaključna razmatranja**

Promene koje nastavnici vide potrebnim da bi se slika kvaliteta unapredila možemo tumačiti u sklopu jedne iste potrebe nastavnika za prepoznavanjem rada i obezbeđivanjem podrške u radu, i to na tri nivoa – nivou sistema, nivou škole kao institucije i na nivou individualnih odnosa. Ipak, opšti odnos nastavnika prema pitanju menjanja slike kvaliteta rada nastavnika prepoznavajemo kao nepoverenje u mogućnost da oni bilo šta sami promene u praksi bez prethodne promene sistema. Ovo je ključni „mehanizam“ koji održava postojeću sliku kvaliteta rada nastavnika u praksi.

Testiranjem perspektive mogućih promena slike, a koje su nastavnici sami izrazili, došli smo do nalaza da se realističnom promenom pre svega vidi ona na nivou podrške od strane kolega, ali da takva promena obezbeđuje jedino održava-

nje trenutnog načina funkcionisanja i preživljavanja u sistemu. Promene na nivou sistema se pozicioniraju i kao nerealne za ostvariti i kao neodržive, u smislu da ne bi osigurale drugačije pristupe razvijanja kvaliteta rada nastavnika. Kao jedini put koji bi potencijalno mogao da obezbedi pozitivnu promenu stanja nastavnici vide razvijanje podržavajuće klime u školi. Međutim, ni o ovoj promeni nastavnici ne govore kao vrlo realističnoj za ostvarivanje, naročito ukoliko u svojoj školi nemaju iskustvo sa takvom vrstom podrške. Dodatno, ovakva promena ne obezbeđuje i promenu načina na koji se sistem uopšte odnosi prema nastavnicima i kvalitetu rada. Ukupno gledano, mogli bismo da zaključimo da se kao najbolja strategija za negovanje kvaliteta rada nastavnika u praksi kod nastavnika pozicionira *razvijanje podržavajuće i podsticajne klime u školskoj zajednici*. Najveći doprinos postojećoj slici stanja promena ove vrste pružila bi u smislu *negovanja osećanja sigurnost nastavnika u kontekstu* i u pogledu *građenja zajedničke vizije kvaliteta rada u kolektivu*.

Prethodno u radu naveli smo da je strategija obrazovne politike u nas, kada je reč o razvijanju kvaliteta rada nastavnika, primarno usmerena na ojačavanje institucije kontrole kvaliteta (prosvetna inspekcija, stručno-pedagoški nadzor) koje bi se u evaluaciji rada nastavnika i promociji nastavnika rukovodile objektivnim pokazateljima kao što su: novine koje je nastavnik uveo u nastavnu praksu, bolja postignuća njegovih učenika u odnosu na njihov početni nivo, stručni radovi itd. (Službeni glasnik RS, 2012b: 139). Posmatrano iz ugla nalaza do kojih smo došli istraživanjem, neke od ideja nastavnika bliske su ovim stremljenjima obrazovne politike. Evaluacija se kao „alat“ razvijanja kvaliteta rada javlja jedino u nastavničkim idejama za promene koje se odnose na nivo sistema, a i onda se ne pozicionira kao proces u funkciji sticanja uvida u praksu i razvijanja prakse, već se u fokus postavlja obezbeđivanje dokaza o kvalitetu rada, te spoljašnje motivisanje nastavnika uz pomoć nagrada i kazni. Ovo nam ukazuje da *nastavnici evaluaciju ne vide kao značajan proces za razvijanje kvaliteta sopstvenog rada*, već kao procedure koje služe spoljašnjoj kontroli rada nastavnika.

Polazeći od ovih saznanja o nastavničkom pogledu na evaluaciju i potrebama koje oni iskazuju u cilju razvijanja kvaliteta rada, formulisali smo nekoliko ideja koje mogu biti od koristi u daljem razmišljanju o strategijama da se uspostavi drugačije razumevanje i pristup kvalitetu rada nastavnika u praksi:

- negovati vrednosti evaluacije, a naročito samoevaluacije, za razvijanje kvaliteta rada kod nastavnika kroz obrazovanje nastavnika (inicijalno i u toku rada) i uspostavljanjem bezbednih prilika u praksi da se različite metode evaluacije isprobavaju i da se o njihovom značenju za razvijanje prakse razgovara;

- podsticati, pa čak i institucionalizovati, razmene između kolega u kolektivu o pitanjima važnim za kvalitet rada kako bi se razvijao duh zajedništva u školi i zajednička vizija kvaliteta (zajednički ciljevi i zajedničke strategije za njihovo ostvarivanje), a ujedno i osećaj sigurnosti kod nastavnika.

Ipak, kako bi se ove ideje ostvarile, potrebno je uzeti u obzir i opšti pristup prosvetne politike pitanju kvaliteta rada nastavnika. U koncipiranju strategija usmerenih na promene u načinu na koji se pristupa evaluaciji i kvalitetu rada nastavnika u praksi potrebno je imati na umu da bi taj pristup trebalo da zadovolji i potrebe nastavnika i potrebe sistema, odnosno da ispunjava više funkcija – kontrole kvaliteta i razvijanja prakse. Ovo ne predstavlja nimalo lak zadatak (na šta smo ukazali i u teorijskom razmatranju ovog pitanja prethodno u radu), ali ukazuje na značaj zapitanosti nad suštinskim pitanjima, kao što je - *šta je svrha evaluacije rada nastavnika*, u nastojanjima da se pristup evaluaciji i kvalitetu rada nastavnika teorijski konceptualizuje i uspostavi u praksi tako da se evaluacija i zahtevi za kvalitetom ne doživljavaju kao birokratski nameti, već kao istinske prilike za razvijanje prakse.

## Literatura:

- ATEE (2006). *The Quality of Teachers - Recommendations on the development of indicators to identify teacher quality*. Brussels: ATEE. Dostupno na: <http://www.atee1.org> (Preuzeto 28. avgusta 2010).
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, S., Stephenson, J. (Eds) (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe – High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Umea: Thematic Network on Teacher Education in Europe.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care - Languages of Evaluation*. London and New York: Routledge.
- Danielson, C., McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Eliot, D. (2006). Profesionalno obrazovanje nastavnika i razvijanje kompetencija - da li je moguć srećan brak?. *Pedagogija* (4), 431-440.
- Flores, M. et al. (2008). Identifying teacher quality: Theoretical backgrounds of a reflection toolbox. *Learning, Leading and Linking: The Impact of Policy and Research upon Practice - 53rd World Assembly of the International Council on Education for Teaching (ICET)*. Braga: University of Minho.
- Goe, L. (2007). *The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis - Report*. Washington DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.



- Goldhaber, D., Anthony, E. (2003). *Teacher Quality and Student Achievement*. New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education.
- Goodson, I., Hargreaves, A. (Eds.) (1996). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.
- Hebib, E. (1992). Različita određenja pojma evaluacija kao rezultat razlika u shvatanjima cilja, funkcije, sadržaja i metodološke osnove evaluacije. *Pedagogija*, 27(3-4), 87-94.
- Hebib, E. (1995). Vrednovanje rada nastavnika - jedna komponenta sistema evaluacije vaspitno-obrazovnog procesa. *Nastava i vaspitanje*, 44(1-2), 83-95.
- Hebib, E. (1996). *Uloga pedagoga u vrednovanju rada nastavnika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
- 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(1), 77-97.
- 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*. Dostupno na: <http://www.oecd.org> (preuzeto 16. septembra 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. M. (1991). Planiranje, praćenje i evaluacija sopstvenog rada. U J.Šefer (ur.) *Učitelj u praksi* (227-245). Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Peterson, K. (2000). *Teacher Evaluation: A Comprehensive Guide to New Directions and Practices*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Pravilnik o stručno-pedagoškom nadzoru* (2012). Službeni glasnik RS, br. 34/12.
- Radulović, L. R. (2007). Standardizacija kompetencija kao jedan od pristupa profesiji nastavnika - kritički osvrt. U Š. Alibabić, A. Pejatović (ur.) *Andragogija na početku trećeg milenijuma* (str. 383-392). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu,.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Shinkfield, A. J., Stufflebeam, D.L. (1995). *Teacher Evaluation - Guide to Effective Practice*. Boston/Bordrecht/London: Kluwer Academic Publishers.
- Smith, R. (2001). Formative Evaluation and the Scholarship of Teaching and Learning. *New Directions for Teaching and Learning*, (88), 51-62.
- Snoek, M. et al. (2009). *Teacher quality in Europe: comparing formal descriptions*, Paper presented at the ATEE conference, Mallorca. Dostupno na: <http://www.teacherqualitytoolbox.eu> (preuzeto 25. avgusta 2011).



- Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* (2011). Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja
- Standardi kvaliteta rada obrazovno-vaspitnih ustanova* (2010). Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine* (2012). Službeni glasnik RS, br. 107/12.
- Stronach, I. (2000). Kvalitet je ključ, ali da li je obrazovanje brava? – Posmatranje obrazovanja kroz proceduru kvaliteta, *Konferencija Putevi prema kvalitetu u obrazovanju*. Ljubljana: Open Society/Sola za Ravnateljce.
- Stronge, J., Tucker, P. (2003). *Handbook on Teacher Evaluation: Assessing and Improving Performance*. Larchmont, New York: Eye On Education Publications.
- Timmering, L., Snoek, M., Dietze, A. (2009). *Identifying teacher quality: Structuring elements of teacher quality*. Dostupno na: <http://www.teacherqualitytoolbox.eu> (Preuzeto 9. maja 2010).
- Torres, R. M. (1996). Without reform of teacher education there will be no reform of education. *Prospects*, 26 (3), 447-467.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2013). Službeni glasnik RS, br. 55/13.
- Wenglinsky, H. (2002). How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10(12). Dostupno na: <http://epaa.asu.edu/epaa> (Preuzeto 11. oktobra 2011).
- Wilkins, R. (1999). Empowerment Is the Key to Quality. *Improving Schools*, 2(3), 28-39.

## **STRATEGIES TO DEVELOPING TEACHERS' WORK QUALITY: TEACHERS' PERSPECTIVE**

Milan Stančić

Faculty of Philosophy, University of Belgrade

### **Abstract**

The quality of teachers' work has become an important socio-political topic today, as teachers are seen as key factors of students' achievement, thus development of educational system and society as a whole. The current state of policy and practice in regulating this question in many countries, as in Serbia, is characterized by efforts to define uniform measures of quality (standards and/or indicators) and to ensure external control of teachers' work, where evaluation plays an important role. Given that teachers are often excluded from the processes of decision making regarding quality of their work, we have organised a research in order to get insight into their ideas for changes in practice regarding the approach to quality of their work. Three focus groups were organised with subject teachers from different school types in Belgrade and Niš. The gathered data was analyzed by techniques of thematic and evaluative content analysis. Results show that teachers see development of supportive and encouraging climate in school community as the best strategy for fostering the quality of own work in practice. Teachers do not see evaluation as an important process for developing quality of work, but as procedures that serve to control teachers' work. This indicated the importance on reflecting about the purpose of teachers' work evaluation in conceiving strategies to change the way in which the quality of teachers' work in practice is approached, especially if the goal is that the evaluation is not seen by the teachers as a bureaucratic imposition, but as a tool for understanding and developing practice.

**Keywords:** teachers' work quality, evaluation, teacher, quality control, strategy

**ŠKOLA I KVALITET OBRAZOVANJA**

**- KVALITET U NASTAVI -**

# ČINIOCI NIVOVA I KVALITETA OBRAZOVNOG POSTIGNUĆA UČENIKA OSNOVNE ŠKOLE<sup>1</sup>

Radovan Antonijević i Nataša Vujisić Živković  
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

## Apstrakt

Nivo i kvalitet obrazovnih postignuća učenika osnovne škole uslovljeni su nizom različitih činilaca, koji pripadaju najširem kontekstu uslova u kojima se odvijaju nastava i učenje u školi i koji predstavljaju činioce obrazovnih postignuća učenika. Oni se označavaju i kao kontekstualni činioci obrazovnih postignuća učenika i mogu se razvrstavati na različite načine. Na primer, u okviru međunarodne studije obrazovnih postignuća učenika TIMSS kontekstualni uslovi obrazovnih postignuća učenika na završetku osnovne škole svrstani su u sledeće oblasti: (1) kurikulum, (2) škole, (3) nastavnici i njihovo obrazovanje, (4) karakteristike aktivnosti u učionici i (5) učenici. U ovim različitim oblastima javljaju se činioci koji na različite načine i u različitoj meri determinišu nivo i kvalitet obrazovnih postignuća učenika osnovne škole. Proučavanjem kauzalnih veza i odnosa, kroz različita istraživanja, postoji mogućnost dubljeg i obuhvatnijeg sagledavanja složenog konteksta činilaca obrazovnih postignuća učenika koja se ostvaruju u pojedinim oblastima nastave, ali nivoa i kvaliteta opšteg obrazovnog postignuća. Sprovedenjem naučnih proučavanja postoje i mogućnosti sagledavanja specifičnog kauzalnog delovanja pojedinih činilaca obrazovnog postignuća. Na osnovu toga, javljaju se i mogućnosti razvijanja strategija unapređivanja određenih segmenata nastave i učenja, u cilju unapređivanja nivoa i kvaliteta obrazovnih postignuća učenika osnovne škole.

**Ključne reči:** osnovna škola, nastava i učenje, obrazovno postignuće, činioci postignuća, problemska nastava, učenje putem otkrića.

## Uvod

Obrazovna postignuća učenika osnovne škole ostvaruju se na osnovu delovanja različitih činilaca postignuća, koji se javljaju kao činioci u širem kontekstu uslova u kojima se odvijaju nastava i učenje u školi, kao i različite aktivnosti učenja izvan škole. Nesumnjivo je da se radi o izuzetno složenom kontekstu uslova nastave i učenja, te se u tom pogledu javljaju i određene metodološke prepreke i nedoumice, po pitanju pristupa i modela proučavanja činilaca postignuća, obima, intenziteta i kvaliteta njihovog delovanja, odnosno mere u kojoj činioci postignuća determinišu nivo i kvalitet osnovnoškolskog obrazovnog postignuća učenika,

<sup>1</sup> Rad je nastao u okviru projekta "Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji" br.179060, koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a nosilac je Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

bez obzira da li se radi o opštem obrazovnom postignuću ili postignuću koje se ostvaruje kroz posebne oblasti nastave (nastavne predmete).

Nivo i kvalitet obrazovnog postignuća učenika predstavljaju *kvantitativni i kvalitativni aspekt obrazovnog postignuća*, te se na taj način mogu sagledavati i proučavati (Mitrović & Antonijević, 2014). I pored činjenice da se mogu posmatrati kao izdvojeni i posebni aspekti obrazovnog postignuća učenika, nivo i kvalitet obrazovnih postignuća učenika predstavljaju sastavni deo integralne celine postignuća koje učenici ostvaruju na svakom od nivoa osnovnoškolskog vaspitanja i obrazovanja.

U ovom radu se nivo i kvalitet obrazovnih postignuća učenika sagledavaju i proučavaju sa stanovišta potrebe da se ispostavi odgovor na pitanja koja izražavaju postavljeni problem teorijskog proučavanja: *U čemu se sastoji kvantitativni i kvalitativni aspekt obrazovnih postignuća učenika? Koji su osnovni činioci nivoa i kvaliteta obrazovnih postignuća učenika? Koje se mogućnosti unapređenja obrazovnih postignuća učenika javljaju u kontekstu uslova u kojima se odvija nastava i učenje u osnovnoj školi?* Izabrano je da se odgovor na ova istraživačka pitanja u radu ispostavi na teorijskom planu, pregledom rezultata relevantnih istraživanja, koja ukazuju na značaj kontekstualnog sagledavanja uslova i učenja, i u kojima se iznose određene pedagoške implikacije u pogledu mogućnosti unapređenja nivoa i kvaliteta obrazovnih postignuća učenika osnovne škole.

## **Nivo obrazovnih postignuća učenika**

Nivo obrazovnog postignuća učenika koji se ostvaruje u osnovnoj školi, predstavlja *kvantitativni izraz ostvarenog rezultata* ukupnog rada učenika i nastavnika, u celini ili određenom segmentu procesa vaspitanja i obrazovanja u osnovnoj školi. Kroz sistem permanentnog praćenja i ocenjivanja u osnovnoj školi, u skladu sa *Pravilnikom o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2013), taj kvantitativni izraz čini prosečna ocena, kao izraz opšteg obrazovnog postignuća učenika, odnosno zaključna ocena iz pojedinačnih nastavnih predmeta, kao izraz obrazovnog postignuća ostvarenog u posebnim oblastima nastave.

Pored nivoa obrazovnih postignuća učenika, koja se ostvaruju kao opšte obrazovno postignuće u određenom razredu osnovne škole i kao posebna obrazovna postignuća u različitim oblastima nastave, postoje i različiti elementi kvaliteta obrazovnog postignuća. Pod opštim obrazovnim postignućem na određenom nivou osnovne škole podrazumeva se zbirni ostvareni uspeh na završetku određenog razreda, koji se iskazuje prosečnom ocenom učenika, odnosno aritmetičkom sredinom zaključnih ocena iz pojedinačnih nastavnih predmeta. Na osnovu toga,

može se statistički iskazati i udeo svake pojedinačne zaključne ocene iz nastavnih predmeta u prosečnoj oceni.

Kada su u pitanju specifičnosti postignuća učenika u posebnim nastavnim predmetima, kod određenog procenta učenika prisutno je ostvarenje različitih nivoa postignuća u različitim nastavnim predmetima. U slučaju pojedinačnih učenika javljaju se i posebni odnosi obrazovnih postignuća koja ostvaruju kroz posebne nastavne predmete. Tako, neki učenik može imati različite zaključne ocene na kraju nekog razreda, iz različitih nastavnih predmeta, na primer, ocenu "3" iz matematike, ocenu "4" iz hemije i ocenu "5" iz geografije. Nesumnjivo je da je čest slučaj postojanja ovakvih razlika u ocenama kod jednog te istog učenika. Ove razlike mogu biti u manjoj ili većoj meri zastupljene i u nivou ocena iz drugih nastavnih predmeta. Na osnovu toga, može se uočiti da većina učenika postiže različit nivo i kvalitet obrazovnih postignuća u različitim predmetima.

Kada neki učenik ostvari visok nivo i kvalitet obrazovnog postignuća u oblasti matematike, može se očekivati da će istovremeno ostvariti i visok nivo i kvalitet postignuća u oblasti fizike. Između obrazovnih postignuća učenika 6, 7. i 8. razreda u oblasti ova dva nastavna predmeta ostvaruje se visok nivo povezanosti, koja se može i statistički utvrditi proučavanjima u ovoj oblasti (Matusov, 2001). Slična povezanost nivoa i kvaliteta postignuća ostvaruje se i u drugim oblastima nastave. Tako se uopšte može zapaziti da kada učenici postižu određeni uspeh u jednoj oblasti nastave, istovremeno postižu sličan uspeh i u srodnim oblastima nastave. S druge strane, mogu se zapaziti razlike u nivou i kvalitetu postignuća učenika između nesrodnih oblasti nastave, koje mogu biti nesrodne po različitom osnovu, kao što su priroda sadržaja nastave, preovladavajući organizacioni oblici rada u nastavi, zastupljenost određenih nastavnih metoda, i slično (*ibid*, 2001). Kod jednog učenika mogu se javiti razlike u tom pogledu, tako što se ostvaruje, na primer, viši nivo obrazovnog postignuća u oblasti nastavnih predmeta jezika i teorijski orijentisanih predmeta, u odnosu na oblasti prirodno-matematičkih nastavnih predmeta i tehničkog obrazovanja. Javlja se i suprotna tendencija, da neki učenik može ostvariti viši nivo obrazovnog postignuća u drugoj od prethodno navedenih oblasti u odnosu na prvu. U tom slučaju, obično se na osnovu ostvarenih pokazatelja nivoa obrazovnih postignuća u pojedinačnim nastavnim predmetima zaključuje da je učenik "jači" u oblasti prirodno-matematičkih nauka, u odnosu na oblast društveno-jezičkih nauka.

## Kvalitet obrazovnih postignuća

Realizacijom predviđenih nastavnih planova i programa u različitim oblastima rada u nastavi, ostvaruje se napredak učenika u različitim segmentima njihovih individualnih svojstava. Taj napredak ostvaruje se u oblasti razvoja sposobnosti (intelektualnih i fizičkih), u oblasti sticanja znanja i razvijanja pojmova, kao i u oblasti ovladavanja različitim veštinama. Stoga, oblasti *sposobnosti*, *veština* i *znanja* kod učenika predstavljaju ključne oblasti u kojima se, na osnovu realizacije nastave, odvija manji ili veći napredak, odnosno ostvaruje određeni nivo i kvalitet obrazovnog postignuća.

Ključni segment obrazovnog postignuća učenika na određenom nivou osnovnoškolskog obrazovanja čine znanja kojima učenik raspolaže na završetku svakog od nivoa. Uopšte, fond znanja kojim učenik raspolaže svoje ishodište može imati u dve oblasti aktivnosti učenja i saznavanja: (1) znanja koja su stečena realizacijom predviđenih nastavnih planova i programa, i (2) znanja stečena izvan nastave, kroz različite aktivnosti učenja i saznavanja izvan škole (vanškolsko obrazovanje, samoobrazovanje, samoučenje i drugo).

Postoje različiti načini za razvrstavanje znanja koja čine deo obrazovnih postignuća učenika osnovne škole. Jedna od podela znanja koja se može izvesti jeste podela na *znanje činjenica* (factual knowledge) i *pojmovno znanje* (conceptual knowledge).

Svaki učenik kroz proces obrazovanja stiče određeni fond znanja činjenica, pošto je i ova vrsta znanja zastupljena u okviru sadržaja nastavnog programa svih nastavnih predmeta. Postoje različite vrste činjenica koje se usvajaju kroz nastavu i učenje, a koje se mogu razlikovati po svom obliku i složenosti. Javljaju se kao različiti podaci (istorijski, tehnički, demografski i slično), jednostavni iskazi, formule, konstante u matematici, fizici i hemiji (na primer, broj  $\pi$ , Neperov broj, Avogadrov broj, apsolutna nula i drugi), klasifikacije i slično. Jedna od uloga činjeničnog znanja, između ostalog, jeste da ono služi kao sredstvo daljeg saznavanja, ali i otkrivanja nečeg za učenika novog koje se odvija pri učenju putem otkrića u problemski orijentisanoj nastavi. Nesumnjivo je da se sistem znanja koji se konstituiše od fonda znanja koji učenik poseduje, sastoji i od činjeničkih znanja i ova vrsta znanja nužno ima svoje mesto i ulogu i tom sistemu. Međutim, i pored njihove određene uloge i značaja, ova znanja ne mogu imati ključnu ulogu i ne javljaju se kao tačke čvršćeg povezivanja znanja u sistem.

*Pojmovna znanja* predstavljaju u kvalitativnom i sadržajnom smislu viši nivo znanja u odnosu na znanje činjenica. U slučaju pravih naučnih pojmova koji se usvajaju u nastavi, ova vrsta znanja izražava unutrašnja suštinska svojstva

proučavanih predmeta, pojava i procesa objektivnog sveta (Matusov, 2001). Ta unutrašnja svojstva obično nisu neposredno opažljiva (čulno-očigledna) po svojoj logičkoj i psihološkoj formi. Znanje o njima formira se misaonim aktivnostima karakterističnim za misaone procese otkrivanja, zastupljenim u modelu učenja putem otkrića. I pored činjenice da se određeni naučni pojmovi usvajaju u nastavi i učenjem definicije pojma i njenim razumevanjem, pojmovno znanje učenika može biti i rezultat različitih misaonih aktivnosti otkrivanja, putem kojih se konstruišu pojmovi u saznanju učenika. Te misaone aktivnosti su analiza, sinteza, upoređivanje, protivstavljanje i druge, a u njihovoj osnovi su različite misaone operacije uviđanja odnosa, zaključivanja i druge. Zastupljenost u nastavnom procesu sadržaja i aktivnosti koji omogućavaju razvoj pravih naučnih pojmova kod učenika predstavlja jedan od ključnih činilaca kvaliteta obrazovnog postignuća učenika osnovne škole.

Ukupnost kvaliteta obrazovnog postignuća učenika osnovne škole neposredno je određena odnosom obima zastupljenosti znanja činjenica i pojmovnih znanja kod učenika. Kvalitet obrazovnog postignuća, koji se odnosi na prisustvo određenog nivoa razvijenosti sistema znanja kod učenika, utoliko je na višem nivou, u meri u kojoj su u fondu znanja učenika zastupljeni pravi naučni pojmovi, pogotovu oni koji se konstituišu aktivnostima koje se upražnjavaju u okviru modela učenja putem otkrića u nastavi. Naučni pojmovi u saznanju učenika predstavljaju ključne tačke povezivanja znanja u sistem, i to takvog povezivanja znanja koji taj sistem čini konzistentnim i logički doslednim (Matusov, 2001). Preopterećenost nastave sadržajima u kojima je u širokom obimu zastupljeno znanje činjenica, a u užem obimu znanje pravih naučnih pojmova, predstavlja činilac koji negativno deluje u smislu ostvarenja određenog kvaliteta obrazovnog postignuća učenika.

Kroz različite aktivnosti učenja i saznavanja u nastavi uporedo sa procesom saznavanja i napretkom koji se ostvaruje u ovoj oblasti, potencijalno može da se odvija i razvoj pojedinih sposobnosti i veština kod učenika. Na primer, kada učenik u nastavi matematike rešava neki problemski zadatak, u zavisnosti od težine kognitivne prepreke koju treba da savlada i uloženog misaonog napora, potencijalno istovremeno može da se ostvari napredak i u razvoju pojedinih kognitivnih svojstava. Taj napredak se ostvaruje trenutkom dolaska do rešenja problemskog zadatka, odnosno otkrića rešenja, bar na nekom minimalnom nivou, u smislu produbljivanja određenog znanja, što se odvija u oblasti znanja kojoj rešavani problemski zadatak pripada. Na osnovu toga, "znanje o nečemu" postaje *dublje i obuhvatnije znanje*, što potencijalno može da se odvija i u svakoj narednoj situaciji rešavanja problemskih zadataka, pogotovu nerutinskih problemskih zadataka. Pored ostvarenog napretka



u oblasti saznavanja, u ovom slučaju potencijalno može da se ostvari i napredak u smislu *razvoja misaonih operacija*, onih koje se odvijaju kroz aktivnosti savladavanja kognitivne prepreke u procesu rešavanja problemskog zadatka (Antonijević i Mitrović, 2013). Pri suočavanju učenika sa problemskom situacijom i kognitivnom preprekom koja je sastavni deo te situacije, učenik aktivira sva raspoloživa sredstva, u smislu različitih kognitivnih kapaciteta neophodnih za uspešno rešavanje zadatka. To se odvija upražnjavanjem različitih misaonih operacija, kao što su uviđanje odnosa, upoređivanje, protivstavljanje, zaključivanje na osnovu datih elemenata i slično. U zavisnosti od težine problemskog zadatka, odnosno kognitivne prepreke koju treba da savlada, javlja se i određeni intenzitet kognitivnog napora, koji je određen obimom i intenzitetom upražnjavanja pojedinih misaonih operacija koje se aktiviraju. U skladu s tim, javlja se i određeni napredak u razvoju ovih pojedinih misaonih operacija, koje pripadaju širem kompleksu kognitivnih sposobnosti i veština kod učenika. Tako se, na primer, intenzivnim misaonim naporom učinjenim da se otkriju neke dublje veze i odnosi između datih elemenata u problemskom zadatku, što se odvija primenom misaonih operacija uviđanja kvalitativnih i kvantitativnih elemenata datih odnosa, istovremeno odvija i napredak u procesu razvoja tih istih misaonih operacija. Na osnovu toga, može se govoriti o značaju i ulozi ove razvojne oblasti u celini obrazovnog postignuća učenika.

U savremenim uslovima, u informatičkom društvu koje izražava moć primene informatičkih tehnologija i u svakodnevnom životu ljudi, postoji širok spektar mogućnosti učenja i saznavanja izvan škole i školskog sistema. Te mogućnosti su posebno izražene uz sve masovniju upotrebu Interneta, koji predstavlja moćno sredstvo u oblasti informalnog obrazovanja, odnosno samoobrazovanja i samoučenja. Čest je slučaj da nije moguće jasno razdvojiti izvor usvajanja nekog znanja, odnosno da li je neko znanje stečeno u školi ili izvan škole. Pored toga, često se javlja i situacija da neki učenik određena znanja koja je stekao u nastavnom procesu, proširuje, produbljuje i upotpunjuje razumevanje predmetne osnove tog znanja novim informacijama, objašnjenjima, tumačenjima, i slično, koje stiže kroz različite aktivnosti učenja i saznavanja koje se upražnjavaju mimo i izvan ispunjavanja školskih obaveza. Na osnovu toga, javlja se metodološki problem u pogledu toga na koji način se u okviru pojedinih istraživanja mogu međusobno razdvojiti izvori usvajanja nekog znanja, u celini obrazovnog postignuća učenika u nekoj oblasti realizacije nastavnog plana i programa u osnovnoj školi, te na taj način izdvojeno i proučavati, nezavisno od delovanja drugih činilaca postignuća (Antonijević, 2011). Određena osnova znanja i pojmova u nekoj oblasti nastave i učenja može biti formirana u nastavnom procesu, a nadogradnja izvan nastave i škole, kroz različite vannastavne i vanškolske aktivnosti. Problem je na

koji način odrediti u kojoj meri je postignuće u toj referentnoj oblasti određeno aktivnostima učenja i saznavanja u nastavi, odnosno u kojoj meri se javlja kao rezultat vannastavnih i vanškolskih aktivnosti učenika.

Ako se nivo ostvarenog obrazovnog postignuća kod pojedinačnog učenika (kao i razreda, škole i slično) kvantitativno može izraziti (na primer, kroz ključne ocene i prosečnu ocenu na završetku razreda), *kvalitet postignuća* učenika je značajno složeniji fenomen i ne može se na jednostavan i jednoznačan način izraziti. Razlog za to nalazimo u činjenici da postoji više različitih činilaca koji određuju osnovne konture i celinu strukture kvaliteta obrazovnog postignuća učenika, na završetku svakog razreda osnovne škole. Složenost uzročno-posledičnog delovanja u ovoj oblasti kao posledicu ima i neophodnost da se kroz osmišljavanje i realizaciju posebnih istraživanja mehanizama delovanja različitih činilaca obrazovnih postignuća učenika uzme u obzir složenost spleta činilaca i njihovog delovanja na obrazovno postignuće učenika. Na osnovu toga, kao jedna od metodoloških paradigmi proučavanja u ovoj oblasti, javlja se neophodnost ostvarenja orijentacije *kontekstualnog proučavanja* obrazovnih postignuća učenika.

## Neki od činilaca nivoa i kvaliteta obrazovnih postignuća

U istraživačkom smislu, od značaja je utvrditi uzroke razlike u nivou i kvalitetu obrazovnih postignuća u različitim oblastima. Možemo pretpostaviti da su neki od ključnih činilaca obrazovnog postignuća i razlika koje se u tom pogledu javljaju kod učenika, između ostalog, sledeći: kognitivni kapaciteti učenika, sklonosti i interesovanja učenika, priroda sadržaja nastave u pojedinim nastavnim predmetima, primenjene metode i organizacioni oblici rada u nastavi, nivo i kvalitet korišćenja savremenih nastavnih sredstava, korišćenje Interneta, uslovi učenja koji se javljaju u porodici, kao i drugi činioci. Svi ovi različiti činioci obrazovnog postignuća učenika mogu se označiti kao *kontekstualni činioci (uslovi obrazovnog postignuća)* (Antonijević, 2012b). U ovom slučaju atribut "kontekstualni" upotrebljava se iz razloga što se obrazovna postignuća učenika ostvaruju u određenom složenom kontekstu delovanja različitih činilaca postignuća, čije delovanje pokazuje karakteristike isprepletanosti, zajedničkog delovanja, međusobne povezanosti i uslovljenosti, i slične karakteristike koje pripadaju sistemima koji se karakterišu po značajnom obimu zastupljenosti različitih kauzalnih odnosa. Kontekstualno proučavanje obrazovnog postignuća učenika može se odnositi na proučavanje opšteg postignuća učenika osnovne škole određenog uzrasta, kao i na proučavanje određenih oblasti ostvarenja postignuća, koje se javlja kao rezultat nastave i učenja u posebnim nastavnim predmetima. Tako se mogu

proučavati obrazovna postignuća u oblasti matematike, fizike, hemije, biologije i drugih predmeta, ali i u širim oblastima, koje se odnose na prirodno-matematičko obrazovanje, jezičko obrazovanje i drugim.

Postoje različite mogućnosti razvrstavanja i grupisanja kontekstualnih činilaca obrazovnog postignuća, u skladu sa izabranim kriterijumima njihovog razvrstavanja. Na primer, u okviru međunarodne studije obrazovnih postignuća učenika na završetku osnovne škole TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), kontekstualni činioci obrazovnih postignuća učenika svrstavaju se u sledeće oblasti (Mullis *et al.*, 2005; Antonijević, 2007a): (1) *kurikulum*, (2) *škole*, (3) *nastavnici i njihovo obrazovanje*, (4) *karakteristike aktivnosti u učionici* i (5) *učenici*. U okviru ove međunarodne studije posebno se stavlja naglasak na ispitivanje i utvrđivanje najšireg konteksta postignuća, pri čemu polazište predstavljaju ciljevi sistema vaspitanja i obrazovanja, kao i načini kako je taj sistem organizovan za postizanje i održavanje tih ciljeva, na vaspitno-obrazovno resurse i načine kako su škole organizovane za unapređenje nastave i učenja, na karakteristike nastave i načine na koje se posvećuje pažnja obrazovanju nastavnika, na nastavne teme koje čine sadržaj nastave i sadržaj aktivnosti koje se odvijaju u učionici, porodične uslove učenika i potporu koju imaju s te strane, kao i na njihove stavove koje imaju o školi, nastavi i učenju.

Posebnu grupu činilaca obrazovnih postignuća predstavljaju uslovi učenja koji se javljaju u porodici kao kontekstu u kojem se ostvaruje delovanje različitih činilaca na postignuće učenika, sa različitim efektima delovanja. Tako se, između ostalog, javljaju činioci kao što su obrazovni nivo roditelja, posedovanje kućne biblioteke, kompjuter (zajednički ili zaseban), pristup Internetu, postojanje posebne prostorije ili prostora za učenje, kao i drugi činioci. Nesumnjivo je da ovi činioci na različite načine deluju na ostvarenje određenog nivoa i kvaliteta obrazovnog postignuća učenika. Na primer, obrazovni nivo roditelja kao činilac postignuća njihove dece, od širokog je i posrednog značaja. Kroz različita istraživanja je pokazano, a to je slučaj i sa sekundarnom analizom podataka dobijenih u ovoj oblasti u TIMSS studiji, da je viši nivo obrazovnog postignuća učenika povezan sa višim nivoom obrazovanja njihovih roditelja, a sličan rezultat javlja se i u drugim proučavanjima u ovoj oblasti (na primer, Gouvias & Vitsilakis-Soroniatis, 2005).

Različite aktivnosti nastavnika i učenika u nastavi, koje se javljaju kao sastavni deo konteksta koji je u studiji TIMSS označen kao "karakteristike aktivnosti u učionici", u različitoj meri mogu biti determinante nivoa i kvaliteta postignuća učenika. Za neke aktivnosti je ustanovljeno da imaju posebnu vrednost u tom smislu, te da njihova zastupljenost kroz nastavu, učenje i saznavanje u oblasti matematike, implicira ostvarenje kvalitativno višeg nivoa postignuća učenika

(Kiamanesh, 2004; Antonijević, 2012b). To su, pre svega, aktivnosti u okviru problemski orijentisane nastave, aktivnosti u okviru modela učenja putem otkrića, istraživačke aktivnosti, samostalne aktivnosti učenika uopšte i druge. Određenu vrednost imaju i aktivnosti učenja i saznavanja u grupnom radu i radu u parovima, u kom slučaju složeni sistem interakcije između članova grupe omogućava dostizanje kvalitativno viših nivoa saznavanja u nastavi matematike.

Odnos učenika prema nastavi i učenju predstavlja činilac njihovog obrazovnog postignuća. Uopšte, stavovi i afektivni odnos učenika prema nastavi i učenju predstavljaju relativno stabilne odnose učenika prema određenim oblastima rada u nastavi. Ispitivanje stavova učenika u okviru studije TIMSS pripada kontekstu označenom kao "učenici" (Mullis *et al.*, 2005). Stav kao jedno od svojstava učenika može biti pretežno pozitivno, pretežno negativno, ili u nekim slučajevima i neutralno orijentisan, kada je u pitanju odnos učenika prema pojedinim nastavnim predmetima i sadržajima u okviru njih. U tom smislu, značajno je da se mogu javiti razlike u stavovima prema sadržaju nekog predmeta, odnosno aktivnostima, znanjima i pojmovima koji se usvajaju, u odnosu na načine usvajanja znanja, oblike rada koje diktira nastavnik, odnos prema nastavniku i slično. Stavovi i afektivni odnos učenika prema nastavi i učenju odraz su interesovanja učenika prema određenim oblastima nastave. Međutim, javlja se složeni kauzalni odnos između stavova i interesovanja. S jedne strane, prethodno formirana saznajna interesovanja generišu i određenu orijentaciju stavova učenika u određenoj oblasti saznavanja. S druge strane, jačina i postojanost stavova prema učenju i saznavanju o određenoj oblasti određuje u kojoj meri će se učvrstiti postojeća saznajna interesovanja i prerasti u trajnija svojstva učenika.

Nesumnjivo je da od stavova i afektivnog odnosa učenika prema učenju i saznavanju u određenoj oblasti nastave u velikoj meri zavisi i oblik, kvalitet i postojanost motivacije za rad u toj oblasti, a samim tim posredno to se odražava i na nivo i kvalitet postignuća učenika. Ovo predstavlja složen kauzalni odnos, a toj složenosti doprinosi i opšte mišljenje koje preovladava kod većine učenika i roditelja, da matematika predstavlja "težak predmet", da je potrebno više rada i napora uložiti u ovoj oblasti u odnosu na druge oblasti nastave i slično. Istraživanjima je pokazano da postoje značajne razlike u postignućima učenika u oblasti matematike, između učenika koji imaju pozitivan afektivni odnos prema matematici i nastavi matematike (koji "vole matematiku"), i učenika koji iz određenih razloga imaju negativan afektivni odnos prema ovoj oblasti učenja i saznavanja u nastavi (Antonijević, 2012b). Kod ovih prvih učenika učenje i saznavanje u nastavi matematike odvija se na osnovu formiranih saznajnih interesovanja i postoje svi uslovi da takvo učenje i saznavanje predstavlja zadovoljstvo i pričinjava priyatnost

učenicima. U takvim slučajevima konstituise se model unutrašnje motivacije za učenjem i saznavanjem, kao najpoželjniji model motivacije za realizaciju različitih aktivnosti učenja i saznavanja u nastavi. Po pravilu, kod takvih učenika može se očekivati ostvarenje kvalitativno višeg nivoa postignuća u ovoj oblasti. Kod ovih drugih učenika, koji imaju negativan odnos prema matematici, nastava i učenje matematike predstavljaju napor, sami po sebi, a realizovane aktivnosti učenja i saznavanja obično kao svoj pokretač imaju uglavnom spoljašnju motivaciju. To obično generiše i niži nivo postignuća u oblasti matematike.

### **Mogućnosti unapređenja nivoa i kvaliteta obrazovnih postignuća**

Savremene tendencije koje se javljaju u konstituisanju nastavnih planova i programa (kurikuluma) za sve nivoe osnovnoškolskog vaspitanja i obrazovanja orijentisane su na izbor sadržaja nastave koji će učenicima omogućiti usvajanje *upotrebljivih znanja*, u smislu mogućnosti njihove primene, kao i na razvijanje *kognitivnih veština primene znanja*. U okviru studije TIMSS ta orijentacija u istraživačkom smislu zastupljena kroz ustanovljavanje kognitivnih domena označenih kao "znanje", "primena" i "rezonovanje" (Mullis *et al.*, 2005). Dizajn ovog istraživanja konstituisan je na takav način da se jasno mogu izdvojiti parametri postignuća učenika u okviru zadataka koji na testovima znanja iz matematike i prirodnih nauka pripadaju navedenim kognitivnim domenima. Pored toga, razlikama u ponderisanju vrednosti zadataka koji pripadaju različitim kognitivnim domenima, omogućeno je iskazivanje višeg nivoa postignuća učenika, ako su bili uspešniji u rešavanju zadataka primene i rezonovanja (što je merljivo na individualnom planu, na nivou odeljenja, škole, poduzorka, celine uzorka neke zemlje, kao i na međunarodnom planu). To je i deo teorijske koncepcije ove međunarodne studije obrazovnih postignuća učenika, u kojoj je stavljen naglasak na većoj vrednosti znanja primene od znanja činjenica, a poseban naglasak stavljen je na više vrednovanje razvijenih kapaciteta rezonovanja kod učenika. Kao jedan od uzroka ostvarenja nižeg nivoa obrazovnih postignuća učenika u Srbiji na završetku osnovne škole, u okviru dva ciklusa studije TIMSS (2003. i 2007. godine), u odnosu na druge zemlje učesnice u realizaciji ove međunarodne studije, može se uočiti da su učenici u Srbiji sa nedovoljno osnaženim kapacitetom za primenu znanja i za rezonovanje (Antonijević, 2008), te na osnovu toga ostvaruju i slabije rezultate u ovim kognitivnim domenima.

Zastupljenost sadržaja i aktivnosti problemske nastave i učenja u okviru posebnih nastavnih predmeta u značajnoj meri može unaprediti nivo i kvalitet obrazovnih postignuća učenika osnovne škole. To se javlja i kao rezultat različitih istraživanja (videti u Kiamanesh, 2004; Antonijević, 2007b; Antonijević, 2012a),

koja su za predmet imala proučavanja povezanosti između aktivnosti problemski orijentisane nastave i postignuća učenika koji učestvuju u realizaciji tih aktivnosti.

O efektima problemski orijentisanog obrazovanja možemo govoriti sagledavajući ključne karakteristike problemske nastave. Određene karakteristike problemske nastave omogućavaju njenu veću efikasnost u odnosu na druge modele rada u nastavi. To su sledeće karakteristike: (1) aktivna i produktivna pozicija učenika u procesu rešavanja problemskih zadataka i pitanja, (2) specifični i nespecifični transfer misaonih sposobnosti, veština i znanja, (3) unapređenje različitih sklonosti i interesovanja učenika, (4) formiranje i unapređenje unutrašnje motivacije učenika, (5) jačanje svesti učenika o sopstvenim mogućnostima, (6) samoaktuelizacija učenika, (7) razvoj pozitivne i stimulativne kompetitivnosti kod učenika, (8) razvoj različitih crta ličnosti učenika, kao što su upornost, snalažljivost i fleksibilnost u mišljenju. Ovo su karakteristike problemski orijentisane nastave na osnovu kojih primena ovog modela rada u nastavi može da omogući značajno viši nivo obrazovnih postignuća učenika, što pokazuju i rezultati sekundarne analize podataka dobijenih u različitim ciklusima realizacije studije TIMSS (House, 2002; Kiamanesh, 2004), kao i rezultati drugih istraživanja u ovoj oblasti.

U okviru međunarodnih studija obrazovnih postignuća učenika PISA i TIMSS, značajna pažnja posvećuje se i povezanosti između aktivnosti problemske nastave i učenja i obrazovnih postignuća učenika, u oblasti matematike i prirodnih nauka (Antonijević, 2007b). Kroz upitnike za direktore škola, nastavnike matematike i prirodnih nauka i upitnik za učenike, ispituje se zastupljenost aktivnosti problemske nastave, u oblasti matematike i prirodnih nauka. Kroz sekundarnu analizu podataka dobijenih realizacijom studije TIMSS postoje mogućnosti utvrđivanja povezanosti postignuća učenika, u oblasti matematike i prirodnih nauka, sa obimom zastupljenosti aktivnosti problemske nastave. Rezultati sekundarne analize u ovoj oblasti pokazuju da je viši obim zastupljenosti ovih aktivnosti u nastavi povezan sa višim nivoom postignuća učenika, i u oblasti matematike i u oblasti prirodnih nauka.

Značajnu ulogu u nastojanjima da se unapredi kvalitet osnovnoškolske nastave ima stvaranje adekvatnih uslova za primenu u širem obimu različitih inovativnih pristupa u radu, na koji način je moguće obezbediti značajno viši nivo aktivnosti učenika u nastavi, kao i efikasnost organizacije i realizacije nastave u celini. Različita istraživanja pokazuju da je od značaja za nivo i kvalitet obrazovnih postignuća učenika nivo, priroda, sadržaj i kvalitet aktivnosti učenika na času, što je potvrđeno i kroz sekundarnu analizu dobijenih podataka u studijama PISA i TIMSS (Olson *et al.*, 2008; OECD, 2005), ali i u drugim istraživanjima (na primer, Turner & Meyer, 2000). U tom pogledu, poseban značaj se pridaje istraživačkim

aktivnostima i aktivnostima koje vode do otkrića novog u procesu učenja i saznavanja u nastavi. I u okviru međunarodnih studija obrazovnih postignuća učenika PISA i TIMSS naglasak se stavlja na proučavanje odnosa između nivoa i kvaliteta aktivnosti na času, s jedne strane, i nivoa i kvaliteta obrazovnog postignuća učenika, u posebnim oblastima nastave.

Uočava se jasna potreba i neophodnost da se u osnovnoškolskoj nastavi obezbedi primena različitih inovativnih pristupa u realizaciji predviđenih sadržaja nastave. Da bi se to omogućilo na jednom optimalnom nivou, neophodno je da se nastavnici uključe u različite oblike stručnog usavršavanja, što bi bio deo šireg procesa profesionalnog razvoja. Stručno usavršavanje nastavnika u ovoj oblasti javlja se kao jedan od značajnih činilaca unapređenja kvaliteta realizacije nastave, pa samim tim javlja se i kao činilac unapređivanja nivoa i kvaliteta postignuća učenika.

Oblasti stručnog usavršavanja nastavnika koje vidimo kao posebno značajne odnose se na ojačavanje kompetencija nastavnika za primenu inovativnih pristupa u nastavi, pristupa koji treba da omoguće unapređivanje kvaliteta nastave u celini, kao i pojedinih segmenata nastave. Neki od tih inovativnih pristupa odnose se na primenu i adekvatnu zastupljenost problemski orijentisane nastave, koja može da obezbedi značajno viši nivo aktivnosti učenika na času, kao i u celini viši nivo i kvalitet obrazovnih postignuća učenika, u oblasti rada u nastavi u kojima se primenjuju elementi problemski orijentisane nastave. Takođe, značajna oblast stručnog usavršavanja nastavnika odnosi se na osposobljavanje nastavnika za primenu različitih pristupa, metoda i organizacionih oblika rada u nastavi kojima se može obezbediti značajno viši nivo aktivnosti učenika u nastavnom procesu. U ovu grupu spadaju aktivna nastava i učenje, diferencirana nastava, individualizovani rad sa učenicima, interaktivna nastava, kooperativno učenje i drugo.

## **Zaključci i pedagoške implikacije**

Postoji više oblasti unapređenja nivoa i kvaliteta obrazovnog postignuća učenika osnovne škole, kroz različite intervencije i unapređenja koja se mogu ostvariti u pogledu delovanja određenih činilaca obrazovnog postignuća. Neke od tih oblasti unapređenja vidimo u sledećem:

- (1) *Inoviranje sadržaja nastave*, u pravcu stvaranja uslova da učenici u nastavi usvajaju znanja i ovladavaju veštinama primene znanja. To se odnosi na omogućavanje da se kod učenika razviju kapaciteti primene određenih znanja, kapaciteti rezonovanja i zaključivanja i slično. Da bi se to omogućilo neophodno bi bilo da se u okviru posebnih nastav-



nih predmeta u značajnoj meri promeni i odnos fonda časova obrade novog nastavnog gradiva u odnosu na fond časova obnavljanja, utvrđivanja i slično, u smislu da u nastavi budu u većem obimu zastupljeni časovi obnavljanja i utvrđivanja.

- (2) *Rasterećenje sadržaja nastave* onih elemenata sadržaja do kojih učenici mogu i sami doći, sopstvenom aktivnošću učenja i saznavanja, izvan nastave i izvan škole. Jedan od krupnih nedostataka savremenih nastavnih programa za sve razrede osnovnoškolskog vaspitanja i obrazovanja oličen je upravo u činjenici da su nastavni programi zasićeni velikom količinom različitih sadržaja kroz koje učenici usvajaju znanje činjenica, čijom se obradom zauzima velika količina vremena, koju bi bilo moguće iskoristiti na produktivniji način. Rasterećenje sadržaja nastave u ovom smislu omogućilo bi da se u nastavi posveti značajno veća pažnja usvajanju i razvoju pravih naučnih pojmova, kroz aktivnosti učenika i nastavnika po modelu učenja putem otkrića.
- (3) Izborom sadržaja nastave neophodno je omogućiti širi obim zastupljenosti *problemski orijentisane nastave i učenja putem otkrića*. U nastavi se može postići značajno viši nivo i kvalitet postignuća učenika, ukoliko bi bili zastupljeni u širem obimu elementi problemski orijentisane nastave, kroz rešavanje problemskih zadataka i pitanja, rešavanje različitih problemskih situacija i slično.
- (4) *Obučavanje nastavnika* za primenu različitih inovativnih pristupa u nastavi. Permanentno stručno osposobljavanje nastavnika za praćenje, ovladavanje i primenu inovativnih pristupa u nastavi treba da omogućiti optimizaciju organizacije i realizacije različitih aktivnosti nastave i učenja, što posledično treba da omogućiti ostvarenje višeg nivoa obrazovnog postignuća učenika. U tom pogledu, od neposrednog značaja je funkcionisanje celovitog sistema stručnog usavršavanja zaposlenih u oblasti vaspitanja i obrazovanja.

## Literatura

- Antonijević, R. (2007a). Oblasti istraživanja postignuća učenika: TIMSS 2007 i PISA 2006. *Nastava i vaspitanje*, (4), 373-386.
- Antonijević, R. (2007b). 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* (pp. 269-281). Amsterdam: IEA.
- Antonijević, R. (2008). Serbia. In I.V.S Mullis et al. (Eds.): *TIMSS 2007 Encyclopedia: A guide to mathematics and science education around the World, Volume 2*. (pp.



- 527-536). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Antonijević, R. (2011). Studija TIMSS kao model vrednovanja kvaliteta obrazovanja. U N. Kačavenda Radić, D. Pavlović Breneselović i R. Antonijević (ur.): *Kvalitet u obrazovanju* (str.23-38). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Antonijević, R. (2012a). Relationship between problem solving in mathematics teaching and students' achievement observed by quality of outcomes. In R. Nikolić, M. Kundačina & V. Nikolić (Eds.): *International scientific conference "Teaching and Learning – Goals, Standards and Outcomes"* (525-534). Užice: Teacher-Training Faculty.
- Antonijević, R. (2012b). Kontekstualni činioci postignuća učenika u oblasti matematike. *Inovacije u nastavi*, (1), 84-91.
- Antonijević, R., Mitrović, M. (2013). Nivo i kvalitet aktivnosti u procesu intelektualnog vaspitanja. *Nastava i vaspitanje*, 62(3), 465-478.
- Gouvias, D., Vitsilakis-Soroniatis, C. (2005). *Journal of Education & Work*, 18(4), 421-449.
- House, J.D. (2002). Instructional practices and mathematics achievement of adolescent students in Chinese Taipei: results from the TIMSS 1999 assessment. *Child Study Journal*, 32(3), 157-178.
- Kiamanesh, A.R. (2004). Factors affecting Iranian students' achievement in mathematics. In C. Papanastasiou (Ed.): *IEA International Research Conference – Proceedings of the IRC-2004 TIMSS, Volume 1* (pp. 157-169). Nicosia: Cyprus University Press.
- Matusov, E. (2001). The theory of developmental learning activity in education: dialectics of the learning content. *Culture & Psychology*, 7(2), 231-240.
- Mitrović, M. & R. Antonijević (2014). Scientific paradigm as a frame of reference for the study of assessment in teaching. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 29(1), 19-32.
- Mullis, I.V.S., et al. (2005). *TIMSS 2007 assessment frameworks*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- OECD (2005). *Assessing scientific, reading and mathematics literacy: A frameworks for PISA 2006*. Paris: OECD.
- Olson, J.F. at al. (2008). *TIMSS 2007 international mathematics report: findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2013). *Službeni glasnik RS*, br. 67/13.
- Turner, J.C., Meyer, D.K. (2000). Studying and understanding the instructional contexts of classrooms: using our past to forge our future. *Educational Psychologist*, 35(2), 69-85.

# FACTORS OF LEVEL AND QUALITY OF STUDENTS' EDUCATIONAL ACHIEVEMENT IN PRIMARY SCHOOL

Radovan Antonijević & Nataša Vujisić Živković

University of Belgrade, Faculty of Philosophy, *Department of Pedagogy and Andragogy*

## Abstract

The level and quality of educational achievement of primary school students are determined by a variety of factors, which belong to a broad context of conditions in which teaching and learning take place in the school and they are factors of educational achievement. They are referred to as contextual factors of student achievement and can be classified in different ways. For example, in the frame of the TIMSS international study of student achievement contextual conditions of students' educational achievement at the end of primary school are grouped in the following areas: (1) curriculum, (2) schools, (3) teachers and their education, (4) characteristics of activities in classroom and (5) students. There are different factors in these areas which in different ways and extent determine the level and quality of educational achievement of primary school students. By studying the causal connections and relationships, through various research, it is possible to achieve deeper and more comprehensive understanding of complex context of factors of students' achievement that are appeared in some areas of teaching, but also their influence at the level and quality of overall educational achievement. By the conducting of different studies, there are opportunities to explore the specific influences of the separate causal factors to educational achievement. Based on that, there are also opportunities to develop strategies to improve certain segments of teaching and learning, in order to improve the level and quality of educational achievement of primary school students.

**Keywords:** primary school, teaching and learning, educational achievement, factors of achievement, problem solving in teaching, discovery learning.

# ELEMENTI ZA STRATEGIJU GRAĐENJA KVALITETA NASTAVE<sup>1</sup>

Milica Mitrović i Lidija Radulović  
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

## Apstrakt

U ovom radu se istražuje pedagoško-didaktički reformski odgovor o građenju kvaliteta nastave u aktuelnom obrazovno političkom kontekstu. Polazi se od analize različitih načina konceptualizovanja kvaliteta obrazovanja i tendencija u savremenim pristupima kvalitetu, od rezultata istraživanja pojedinih aspekata nastave u Srbiji koji govore o njenoj neusaglašenosti sa savremenim tendencijama, kao i od stajališta da je značajno preispitivati i (re)definisati koja obrazovna politika se želi realizovati posredstvom koncepta kvaliteta. Deo tog traganja je i preispitivanje načina evaluiranja kvaliteta nastave. U vezi njega se naglašava značaj praćenja nastavnog procesa, metodološko zasnivanje evaluacije na interpretativnom i kritičkom pristupu, te značaj unutrašnje evaluacije, samoevaluacije i participativne evaluacije. Polazišta za razvijanje strategije građenja kvaliteta nastave pronalaze se : 1) u shvatanju kvaliteta obrazovanja kao društveno konstruisanog koncepta, koji zavisi od razumevanja učenja, znanja, nastave ali i od karakteristika konteksta i načina na koje ove fenomene razumeju njegovi akteri, 2) u uvažavanju humanističkih vrednosti i diskursu razvoja čoveka 3) u potrebi preispitivanja i pregovaranja značenja kvaliteta nastave iz perspektive učenika i nastavnika. Sa tih osnova u radu se predlaže niz dugoročnih i kratkoročnih mera, kao elemenata strategije građenja kvaliteta, koje se mogu preduzeti na nivou škole i na nivou obrazovnog sistema, a čiji je zajednički imenitelj menjanje paradigme koja je u osnovi obrazovanja u nastavi.

**Ključne reči:** kvalitet nastave, nastavna metoda, ocenjivanje u nastavi, razvijanje pismenosti, strategija građenja kvaliteta nastave

## Uvod

Polazeći od analize različitih izvora u kojima se definiše kvalitet obrazovanja (nacionalnih, regionalnih i međunarodnih dokumenata, teorijskih radova o pristupima obrazovanju i nastavi i autorskih priloga o različitim aspektima kvaliteta obrazovanja – Alexander, 2014; Bergh, 2011; Dahlberg, Moss & Pence, 2007; Mitrović i Radulović, 2011; Mitrović, 2012; Pond, 2002; Stronach, 2000; Tolofari, 2005; UNESCO, 2014; Službeni glasnik Republike Srbije, 107/2012, 1/2013, 67/2013 itd.), posebno onih koji se tiču nekoliko tema relevantnih za kvalitet na-

---

<sup>1</sup> Rad je nastao u okviru projekta „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ br.179060, koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a nosilac je Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

stave i obrazovanja u nastavi (metode u nastavi, praćenje i ocenjivanje u nastavi, profesija nastavnik i obrazovanje nastavnika, razvijanje pismenosti u formalnom obrazovanju (Danielson & McGreal, 2000; Evetts, 2012; Gee, 1996; Gipps, 1994; Mitrović, 2010; Mitrović, 2012a; Prosser & Trigwell, 2001; Radulović, 2013; Stančić, Mitrović i Radulović, 2013 itd.), kao i od rezultata empirijskih istraživanja o stanju u praksi (Mitrović, 2006; Mitrović, 2014; Radulović, 2011; Radulović i Mitrović, 2014; Stančić, 2014 itd.) u tekstu koji sledi pokušaćemo da: (1) sumiramo i rekonceptualizujemo koncept kvalitet nastave i obrazovanja u nastavi, (2) ekspliciramo stanovište o poželjnom načinu praćenja i procenjivanja kvaliteta u našoj zemlji, (3) iznesemo ocenu stanja kvaliteta nastave u našem sistemu obrazovanja – u pomenutim područjima obrazovnog rada, (4) ponudimo elemente za strategiju građenja kvaliteta nastave i obrazovanja u nastavi i (5) ponuđene elemente strategije obrazložimo u svetlu tendencija u razvijanju i evaluiranju kvaliteta obrazovanja u relevantnim nacionalnim i međunarodnim dokumentima („Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020 godine“ i „Obrazovanje za sve“ – UNESCO, 2014).

## **Rekonceptualizovanje koncepta kvaliteta nastave i obrazovanja u nastavi**

*Skica dva toka proučavanja kvaliteta obrazovanja.* Ukoliko se u nastojanju da razumemo kvalitet osvrnemo u prošlost i oslonimo na savremene radove o istoriji upotrebe pojma kvalitet u obrazovanju (Wilbrink, 1997; Pond, 2002), korene jednog od pristupa proučavanju kvaliteta nastave i obrazovanja možemo otkriti u tradiciji ispitivanja i ocenjivanja u srednjovekovnim manastirskim školama i ranim evropskim univerzitetima iz XIII i XIV veka. Kvalitet se tada vezivao za dokazivanje uspešnosti *transmisije* obrazovnih sadržaja (kad je reč o nastavnicima) i „*majstorstva*“ (eng. mastery – kad je reč o učenicima). U tom kontekstu cenjena je doslovnost (doktrine, reprodukcije), a implicitno polazište ovakvog pristupa jeste ideja o *mogućnosti uniformne i ujednačene procene kvaliteta* nezavisno od konteksta u kom se procenjuje (Pond, 2001). Ovaj pravac je donekle izmenjen ali i veoma osnažen tokom reformskog talasa u formalnom obrazovanju, koji se razvija intezivno u okviru reforme javnog sektora sedamdesetih godina XX veka. Ove reforme u velikoj meri nastaju kao odgovor na ekonomsku recesiju, čemu se dodaju pedagoški, politički i društveni razlozi za menjanje obrazovanja. Za rešenjem se traga oslanjajući se na teoriju Novog javnog menadžmenta. Reforme u obrazovanju karakterišu *preusmeravanje dotadašnjeg administriranja u upravljanje obrazovanjem*, a jedan od središnjih konstrukata na kojima počivaju jeste

*performativnost*. Ona se povezuje sa prinudom standarda i odgovornosti – što praktično znači da efikasna upotreba dodeljenih sredstava postaje suštinsko merilo istinske vrednosti (Tolofari, 2005). Sa uplivom menadžmenta u obrazovanje prenele su se ideje o mogućoj *merljivosti, kontroli i upravljanju* kvalitetom obrazovanja i to, kako se tvrdi u toj orijentaciji, na naučnim osnovama. Pod uticajem kritika da takav način u praksi znači bavljenje kvalitetom obrazovanja pretežno iz ekonomske perspektive i samo na nivou efekata, razvijaju se *modeli upravljanja kvalitetom obrazovanja*. Neki od njih pokušavaju da uz efekte uzmu u obzir i pojedine kontekstualne procese nastave, neki su usmereni sistemskim pristupom, neki pokušavaju da kroz evaluaciju podstaknu razvoj organizacije/(sub)sistema. Ovakav pristup već nekoliko decenija dominira širom sveta.

Nasuprot ovoj orijentaciji, kroz istoriju razvijanja pedagoške misli može se zapaziti traganje za idealom kvaliteta obrazovanja (obično imenovanim kao „kvalitetno obrazovanje“) na drugačijim osnovama. Ovakav ideal u prošlosti je opisivan u delima pedagoških klasika, a danas je deo humanističkih i kritički orijentisanih teorija obrazovanja i nastave. Za ovu tradiciju kvalitet obrazovanja *se gradi i razvija* i ima značenje *vrednosti*. Elementi ovakve pedagoške orijentacije počeli su da se pojavljuju i u literaturi o ekonomskim aspektima kvaliteta obrazovanja u poslednoj deceniji XX i u tekućim godinama XXI veka. U ovom vremenskom periodu aktuelni reformski procesi u obrazovanju tipično se imenuju kao *reforme reformi* i u njihovom središtu često je pozivanje na *pedagoške aspekte* bavljenja kvalitetom. Razlog takvog obrta verovatno je povezan sa uvidima (1) da se planirane promene ne postižu u željenoj meri, željenom dinamikom i posebno ne u svim delovima sveta, (2) da pedagogija treba da ima ulogu u pomenutim procesima, kao i 3) da kvalitet nastave – vodi kvalitetu obrazovanja. Ipak, dokle za sada praktično seže dubina ovog zaokreta možemo da sagledamo iz nekih ocena i pitanja saopštenih na konferenciji (Oslo, januar, 2014) koja je pratila UNESCO-ov najnoviji EFA („Education for All“) izveštaj (UNESCO, 2014). Kroz tri osnovna pitanja: „Da li se kao kvalitet u EFA metodologiji računa ono što se realno događa u nastavi i učenju? Da li su nastavni procesi i ishodi koji su zaista transformišući za našu decu adekvatno zastupljeni u EFA ciljevima i zadacima? [...] Šta je implikacija za EFA projekat posle 2015, ako nastava/učenje u međuvremenu treba da bude glavni zadatak, kako ih treba definisati, šta su indikatori, kako procenjivati?“ (Alexander, 2014: 2) – problematizovana je „neuhvatljivost“ kvaliteta nastave i učenja u ovom izveštaju i ukazano da je metodologija projekta EFA neosetljiva na najvrednije nastavne procese.

*Načini definisanja kvaliteta obrazovanja u literaturi*. U skladu sa različitim akademskim tradicijama, u literaturi i dokumentima o obrazovanju prisutne su

različite naučne perspektive iz kojih se sagledava kvalitet obrazovanja. U sklopu njih nailazimo na: (1) različite pristupe definisanju kvaliteta, dimenzija i indikatora kvaliteta; (2) modele upravljanja kvalitetom; (3) strategije unapređivanja kvaliteta; (4) različite diskurse kvaliteta i (5) diskurse o kvalitetu.

Zbog pomenutih razlika i višeznačnosti kvaliteta obrazovanja, moguće je pratiti tendencije u načinu konceptualizovanja kvaliteta. Među njima posebno je dominantno: (1) pridavanje sve većeg značaja kvalitetu procesa obrazovanja, (2) uvažavanje značaja konteksta za određivanje/građenje kvaliteta i (3) porast značaja samoevaluacije i participativne evaluacije učesnika obrazovanja u procesima evaluacije kao načina procenjivanja i razumevanja kvaliteta (Mitrović i Radulović, 2011). Danas postoje i pokušaji da se uopšti i definiše *ukupna promena* u načinu konceptualizovanja, procenjivanja i unapređivanja kvaliteta koja se desila tokom proteklih pet decenija. Jedan takav pokušaj predstavljen je u Tabeli 1.

**Tabela 1:** Atributi kvaliteta obrazovanja i paradigme osiguranja kvaliteta

Stara paradigma	Nova paradigma	Univerzalni atributi kvaliteta u obrazovanju:
Nastava usmerena na nastavnika	Nastava usmerena na učenika	
Centralizovana	Lokalna	
Hegemonistička	Puna poštovanja	
Podešena prema proseku	Individualizovana	
Zatvorena	Otvorena	
Takmičarska i individualna	Saradnička	
Kvantitativno usmerena	Kvalitativno usmerena	
Preskriptivna	Fleksibilna	
Vreme kao konstanta/učenje kao promenljiva	Učenje kao konstanta/ vreme kao promenljiva	
Diploma nastavnika	Kompetencije nastavnika	
Konsolidovano iskustvo	Celokupno iskustvo	
Regionalno/nacionalno	Međunarodno/globalno	
Statično	Dinamično	
Model pojedinačne isporuke	Model slobodne isporuke	
Proces transmisije	Ishodi učenja	
Infrastruktura	Servis	

(adaptirano prema: Pond, 2002)

U ovom prikazu, američki autor K. W. Pond (Pond, 2002) razlikuje paradigmu na kojoj su ranije počivali osiguranje kvaliteta i proces akreditacije obra-

zovnih institucija od paradigme koja se zagovara u XXI veku. Nužnost pomeranja ka novoj paradigmi, autor obrazlaže brzim *usložnjavanjem konteksta učenja i obrazovanja* u današnjem vremenu: različitošću populacije koja danas uči i studira, konceptualno i metodički raznolikom nastavom, nizom oblika otvorenog obrazovanja i on-lajn obrazovanja koje se širi kao samostalno ili kao deo konvencionalne nastave. Usled takvih promena, po mišljenju ovog autora, mogućnost utvrđivanja efekata i doprinosa javnih institucija obrazovanja postaje *sve problematičnija*. Autor uopštavanjem različitih lista dimenzija i indikatora kvaliteta – razvija listu atributa kvaliteta u obrazovanju tvrdeći da se u XXI veku, i na nivou globalne obrazovne politike, postepeno menja pojam kvaliteta. Stoga je korisno da svaka zemlja ima nedvosmisleno definisano stanovište o kvalitetu.

*Upotreba koncepta kvaliteta u obrazovnoj politici zemlje.* Sudeći prema dosadašnjim iskustvima, ima smisla preispitivati i (re)definisati koja obrazovna politika se želi realizovati posredstvom koncepta kvaliteta u nekoj zemlji. Smisljeno je, takođe, preispitivati odnos između planirane i one politike koja je u konkretnom obrazovnom kontekstu na delu. Početke okretanja stručne i naučne javnosti konceptu kvaliteta pratila je politika (verovanje) o kvalitetu *kao rešenju krize/problema obrazovanja*. Ovo nije prvi put da se ističe kriza obrazovanja u čijoj su osnovi obično duboki društveni, demografski i ekonomski i drugi problemi i da se posredstvom nekog koncepta – simbola obrazovne politike – „nudi“ rešenje. Druga krupna upotreba ovog koncepta vezana je za viziju da je to način istovremenog *obrazovanja za demokratiju i obrazovanja za ekonomski rast*. Danas prisustvujemo političkom polaritetu koji se izražava kao izbor *između razvoja i kontrole*.

Upotreba koncepta kvaliteta u obrazovnoj politici jedne zemlje, takođe, se vremenom menja. Tako je, na primer, u Švedskoj (Bergh, 2011: 720), za dve decenije upotrebe ovaj pojam menjao značenje tri puta: najpre je izražavao dominantni završni kriterijum kvaliteta obrazovanja; potom je ova upotreba nosila tenzije između kvaliteta obrazovanja (u pedagoškom značenju) i kriterijuma kvaliteta na osnovu rezultata, kvaliteta na tržištu i kvaliteta sistema; da bi u poslednjoj dekadi kvalitet obrazovanja postao marginalizovan u javnom govoru a umesto njega dominiraju termini „kvalitet zasnovan na rezultatima“, „tržišni kvalitet“, „kvalitet sistema“ i slični termini. Navedeni primer odnosi se na upotrebu pojma kvalitet u javnoj politici te zemlje. U kontekstu obrazovne politike i konceptualizovanja kvaliteta obrazovanja nije bez značaja i preispitivanje kako politika kvaliteta koju razvijaju međunarodne institucije i organizacije čiji smo deo (ili težimo da postanemo) može da se reflektuje na obrazovnu politiku naše zemlje: šta su njene

prednosti za nas, kako ih lokalno koristiti i kako istu prilagođavati sopstvenom razvoju.

*Nastavni proces kao aspekt kvaliteta nastave i obrazovanja u nastavi.* Shvatanje kvaliteta koje zastupamo u ovom prilogu razvijeno je iz pedagoško-didaktičke perspektive uz uvažavanje pomenutih tendencija i iskustava. Naše shvatanje usmereno je prvenstveno na *kvalitet nastavnog procesa zbog njegovog značaja* (na šta ukazuju i najnovija međunarodna dokumenta), *kao i zbog toga što je ovaj aspekt obrazovanja nedovoljno razrađen u literaturi i dokumentima o kvalitetu.* Navešćemo osnovne elemente tog shvatanja kvaliteta.

- Kvalitet obrazovanja je „društveno konstruisan koncept“ – zasnovan na vrednostima, verovanjima i interesima; relativnog je značenja i menja se tokom vremena (Dahlberg, Moss & Pence, 2007: 86). Isto važi i za kvalitet nastave kao najsystematičniji vid obrazovne delatnosti. Ozbiljno bavljenje kvalitetom zahteva meta polazište: svest o postojanju različitih shvatanja i njihovoj zasnovanosti na vrednostima.
- Definisane kvaliteta obrazovanja jeste proces koji je uvek u toku. Kvalitet nastave i nastavnog procesa značajno zavise od društvenih konstrukcija detinjstva i od konceptata učenja, podučavanja, znanja, nastave i obrazovanja, kao i od funkcionalnih i strukturalnih karakteristika obrazovnog konteksta koji se stalno uspostavlja i menja; u sklopu toga ključna su razumevanja i očekivanja učenika, nastavnika i roditelja.
- Kvalitetna nastava zasnovana je na humanističkim vrednostima; odvija se na principima prava na razvoj i prava na obrazovanje kao polaznim vrednostima, što znači da je zasnovana na svesti o razlikama i poštovanju razlika i teži stvaranju pretpostavki za realizovanje prava svakog učenika. Elementi takve nastave jesu:
  - (1) raznovrsnost u metodičkoj strukturi nastave;
  - (2) participativnost u odlučivanju nastavnika i učenika;
  - (3) subjekatska pozicija učenika i nastavnika u pristupu izvorima znanja i operisanju znanjima i značenjima;
  - (4) fleksibilnost ili prilagođavanje različitostima;
  - (5) usmerenost diskursom razvoja čoveka – stremljenje ka ličnom, profesionalnom i akademskom razvoju učenika i profesionalnom razvoju nastavnika.
- Kategorija kvaliteta *otvorena je za značenja i potrebe aktera*; ona je za njih proces pregovaranja, pre nego neupitno slaganje sa zahtevima koje je neko drugi unapred postavio. U ovako usmerenoj nastavi sve podleže preispitivanju i usaglašavanju iz perspektive učenika i nastavnika.



Na primer, nema glorifikovanja neke metode nastave kao uvek najbolje, ali postoji praksa podrške nastavničkom traganju za „dobrim“ odnosom prema metodama u kontekstu nastave. Isto tako, nema unapred proglašenih ispravnih načina ocenjivanja; postoje participativnost u ocenjivanju, samoocenjivanje i učeničko i nastavničko preispitivanje funkcionalnosti nekog načina ocenjivanja. Isto tako i u vezi sa ostalim odlikama nastave: ne teži se determinisanosti određenog zatvorenog shvatanja, već jačanju – podršci (sistemskoj) zajednici da preispituje i razvija se. Ova negacija determinisanosti preispitivanjem proteže se i na strukturu nastavničkih i učeničkih odnosa, na način korišćenja jezika u nastavi i ostale kontekstualne elemente u kojima su tradicionalno ugrađeni hijerarhijski odnosi moći u institucionalnom obrazovanju.

- Građenje kvaliteta zahteva sistemski pristup. Nastava koja je vekovima „hegemonistička“, „podešena prema proseku“, „zatvorena“, „takmičarska“, „kvantitativno usmerena“, „preskriptivna“ itd. (termini pozajmljeni od Ponds), zahteva mnogo nivoa podrške da bi se preusmeravala i razvijala prema potrebama učenika i nastavnika. Posebno je potrebna sistemska podrška procesima samonadgledanja sopstvenog kretanja.

## Načini praćenja i procenjivanja kvaliteta nastave

Do sada je merenje efekata bio najzastupljeniji način praćenja i procenjivanja kvaliteta obrazovanja u svetu. O kvalitetu nastavnog procesa zaključivalo se posredno, posebno na osnovu procenjivanja učeničkih postignuća i drugih sumativnih pokazatelja. Za tu svrhu razvijeni su nacionalni i međunarodni sistemi procenjivanja učeničkih postignuća. Ovakvom praksom obezbeđuju se izvesni podaci koji služe praćenju napretka iz godine u godinu kao i upoređivanju zemalja. Međutim, to je istovremeno i najslabiji elemenat ovakve obrazovne politike prema kvalitetu obrazovanja: (1) prednost se daje završnom merenju a malo praćenju procesa obrazovanja, (2) uči se „za test“ što je proizvelo svojevrsno osiromašenje sadržaja obrazovanja i zapostavljanje čitavih akademskih područja, (3) sa mnogo argumenata dovedene su u pitanje mogućnosti testova da procenjuju složena učenička postignuća i kompetencije, i (4) poznate su loše posledice, psihološke prirode, po učenike i nastavnike. Ovakve procedure evaluacije često postaju besmislene rutine koje izazivaju nepoverenje, nesigurnost, uplašenost – ili u najboljem slučaju apatiju kod nastavnika koji se procenjuju (Danielson & McGreal, 2000; Peterson, 2000). Ovakav pristup zapravo svodi kvalitet na stanje kvantitativne razlike

upotrebom tehnika i metoda koja se odnose na normativna poređenja merljivih rezultata i prethodno definisanih normi kvaliteta, što nas, prema mišljenju Stro-naka, dovodi do pitanja da li su ovakvi učestali pokušaji kvantifikovanja kvaliteta, usled samo-kontradiktornosti, osuđeni na samouništenje (Stronach, 2000: 27). Ovo što smo do sada pomenuli sreće se kao *uobičajena* kritika prakse merenja kvaliteta obrazovanja. Prema našem mišljenju, mnogo su ređi radovi koji se bave *negativnim uticajem prakse merenja na razvijanje konceptijskih i metodičkih aspekata sadržaja obrazovanja*. Postoje čitave oblasti obrazovnog rada kojima je ovakva obrazovna politika kvaliteta sasvim suprotna. Mnoge koncepcije obrazovanja čija su polazišta odavno opisana kao prevaziđena – danas opstaju u nastavi jer im je bliska ideja o merljivosti učeničkih postignuća; koja čak deluje kao kontekstualna komponenta.

Stojimo na stanovištu da način shvatanja kvaliteta obrazovanja i način procenjivanja i unapređivanja kvaliteta moraju biti međusobno usaglašeni. U tom smislu, ako kvalitet nastavnog procesa smatramo najbitnijim za suštinu kvaliteta obrazovanja, onda umesto merenja, vidimo *evaluaciju kao odgovarajući proces praćenja i unapređivanja kvaliteta*. Pri tome evaluacija obuhvata izbor kriterijuma za vrednovanje, prikupljanje podataka i ispitivanje pojave koja se vrednuje, i sam postupak određivanja vrednosti kao i razvijanje ideja za promenu prakse (Nahod, 2003; Pešić, 1998). Metodološko polazište za evaluaciju činili bi *interpretativni i kritički pristup* – što je pretpostavka za aktivnu ulogu aktera obrazovanja u tom procesu, prilika da učenici i nastavnici razmatraju, razvijaju i preispituju kriterijume za evaluaciju, značenja procesa i postignuća i donose odluke o narednim koracima. Evaluaciju vidimo kao polazište za razumevanje i odlučivanje onoga ko evaluira, a ne kao postupak kojim se samo dokazuje da li neka pojava postoji ili ne. U tom procesu bitna je *unutrašnja evaluacija, samoevaluacija učesnika u obrazovanju* ali one ne isključuju i *spoljašnju evaluaciju*.

## **Kvalitet školske nastave u našem sistemu obrazovanja: ocena stanja**

O aktuelnom kvalitetu nastave u našim školama sudićemo na osnovu četiri izvora podataka: empirijskog istraživanja nastavnih metoda zastupljenih u nastavi u našim školama, analize prakse praćenja i ocenjivanja u našim školama, empirijskih podataka o obrazovnoj praksi razvijanja pismenosti na nivou osnovne škole i istraživanja nastavničkih značenja kvaliteta sopstvenog rada. U vezi sa svakom od ovih tema nastojaćemo da uporedimo podatke o našoj obrazovnoj praksi sa savremenim saznanjima i praksama obrazovanja. Iako se ne radi o sveobuhvatnoj

slici nastave, smatramo da izbor pitanja u vezi sa kojima ćemo se osvrnuti na kvalitet školske nastave (načini rada, praćenje i ocenjivanje, pismenost, kvalitet rada nastavnika) jeste relevantan kako iz perspektive kvaliteta nastavne prakse, tako i iz perspektive savremene pedagoške literature.

*Nastavne metode i njihova raznovrsnost.* Podaci o nastavnim metodama u našim školama prikupljeni su posmatranjem časova u periodu 2012–2014 godine u školama svih nivoa i vrsta (186 časova u centralnim beogradskim školama i 168 časova u školama drugih gradova Srbije). Posmatrana 354 časa realizovali su 34 nastavnika razredne nastave, 229 nastavnika društveno–humanističkih predmeta, 80 nastavnika prirodno–matematičkih predmeta i 11 nastavnika stručnih predmeta. Na posmatranim časovima identifikovano je 20 metoda ili različitih načina rada. Među njima, visoko su zastupljena: predavanja nastavnika (69,2% posmatranih časova), ispitivanje učenika (56,5%) i vežbanje zadataka (26,8). Znatno ređe (manje od 11%) sreću se drugačiji načini rada: diskusija i debata, učeničko čitanje integralnog teksta, predavanje učenika, rešavanje problema, praktični zadaci, dijalog i igrovna aktivnost. Najniža zastupljenost (manje od 2,5% časova) registrovana je za: učeničko pisanje integralnog teksta, dramatizaciju i igru uloga, kreiranje shema i tabela, međusobno podučavanje učenika, istraživanje učenika, „brainstorming“, slušanje muzike, razmenu iskustava i sl. Na časovima se obično kombinuju dve (58,2%) ili tri i više metoda (29,1%), a najčešće se kombinuju predavanje i ispitivanje (Radulović i Mitrović, 2014).

Kako podaci o zastupljenosti pojedinih nastavnih metoda, tako i podaci o tipičnim načinima kombinovanja metoda tokom časa ukazuju da „nastavnici znaju za različite metode ali se ne usuđuju da ih koriste ili ih ne smatraju vrednim načinom učenja“ (*Ibid*: 463). U nastavi dominiraju klasične nastavne metode i načini njihovog kombinovanja tipični za transmisivno viđenje obrazovanja i brigu za sadržaj obrazovanja. Posebno je evidentna niska zastupljenost učeničkog pisanja i čitanja integralnih tekstova, metoda koje omogućavaju vršnjačku razmenu iskustava i značenja i metoda koje omogućavaju učenje rešavanjem problema.

*Naša nastava u odnosu na tendencije u konceptualizovanju metoda.* Prema našim nalazima (Stančić, Mitrović i Radulović, 2013), u didaktičkoj literaturi prisutno je nekoliko tendencija u razumevanju i konceptualizovanju metoda: (1) napuštanje koncepta nastavne metode (u značenju razvijanom za potrebe transmisije), (2) nastajanje novih koncepata metoda i (3) menjanje odnosa prema metodama i njihovoj ulozi u nastavi. Poslednja tendencija izražava pomeranje od glorifikovanja metoda kao *a priori* „dobrih“ i „kvalitetnih“ (modernistički koncept metoda) ka nastavničkom traganju za „dobrim“ odnosom prema metoda-

ma u kontekstu nastave (postmodernistički koncept metoda). Ranije široko zastupljeno glorifikovanje metoda praćeno je verovanjem da postoje metode čija je zastupljenost, nezavisno od kontekstualnih okolnosti, indikator kvalitetne nastave. Takvim su često smatrane interaktivne i kooperativne metode usmerene na aktivnost učenika. Novi odnos prema metodama podrazumeva da nastavnik autonomno *kreira* metode rukovodeći se nekim osnovnim orijentirima i preispitujući njihovo značenje u kontekstu nastave. Tipični savremeni orijentiri su u vezi sa savremenim teorijama obrazovanja, didaktičkim teorijama kao i sa društvenim vrednostima (na primer: participativnost i subjekatska pozicija učenika, pravednost u obrazovanju). Empirijski podaci o zastupljenosti nastavnih metoda i načinu njihovog organizovanja *ne ukazuju na raznovrsnost načina učenja* kroz nastavu u našim školama, a takav nedostatak različitih načina učenja – „*nije u skladu sa savremenim tendencijama u konceptualizovanju metode nastave*“ (Radulović i Mitrović, 2014: 463). Sudeći prema raspoloživim empirijskim podacima o metodama, nastava iz naših škola *nije dostigla* ni kvalitete karakteristične za modernistički koncept metoda.

*Praćenje i ocenjivanje u nastavi.* U „Strategiji razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine“ (2012: 33) sadržana je ekspertska procena kvaliteta ocenjivanja. U njoj se ističe da način ocenjivanja učenika nije dovoljno dobar i informativan, da su učeničke ocene neobjektivne i nediskriminativne, da je način ocenjivanja sveden na ocenjivanje uspešnosti reprodukcije gradiva i da postojeći sistem ocenjivanja ne razlikuje škole i nastavnike po kvalitetu realizovanja i korišćenja ocenjivanja u nastavi. Sa ovom ocenom saglasni su i naši empirijski podaci (u pripremi za štampanje).

*Naša praksa u odnosu na tendencije u praćenju i ocenjivanju učenika u nastavi.* U literaturi je odavno prepoznato da su prakse praćenja i ocenjivanja učenika posebno važan evaluativni podatak o kvalitetu nastave i obrazovanja u nastavi. Takođe, usled velikog interesovanja za problematiku ocenjivanja u kontekstu brige za kvalitet obrazovanja, u samim dokumentima o kvalitetu obrazovanja došlo je postepeno do podizanja zahteva, tako se danas ocenjivanje – tradicionalno postavljeno kao završno u strukturi nastavnog procesa i u odnosu na učešće učenika – *ne smatra kvalitetom* obrazovanja (Mitrović, 2012). U ovoj oblasti, analogno glavnim tradicijama proučavanja kvaliteta obrazovanja, prisutne su dve tendencije (tendencija usmerena na učenička postignuća i standardizovanje ocenjivanja i tendencija koja ocenjivanje razmatra u odnosu na funkcije ocenjivanja za učenike i nastavu i to iz perspektive učenika i u kojoj se posebna pažnja pridaje procesu praćenja učenika i nastavnog procesa), ali i pokušaji menjanja naučne paradigme koja usmerava tradicionalno ocenjivanje i nastavu. Ta smena se imenuje tipično

kao menjanje „paradigme ocenjivanja obrazovanja“ u „paradigmu ocenjivanja u funkciji obrazovanja“ (Gipps, 1994: 158) a u njenoj osnovi je „skup transformacija“ koje se tiču naših koncepcija učenja, evaluacije i obrazovnih postignuća koje treba da nas dovedu do novih načina razmišljanja o ocenjivanju. U međunarodnim dokumentima pokazateljima kvaliteta na ovom području smatraju se: sistematsko praćenje i podrška obrazovnom procesu, izgrađeni mehanizmi davanja povratne informacije, usmeravanje budućeg učeničkog učenja, uspešnost u obezbeđivanju učeničke participacije i povoljnog konteksta za učeničko učenje, koliko je ocenjivanje sastavni deo procesa podučavanja i učenja, dovođenje u središte nastave učeničkih iskustava, stalni dijalog između učenika i nastavnika o prirodi, nivou i stilu njihovog učenja, koliko omogućava samoocenjivanje i vršnjačko ocenjivanje, razvija li samodirektivnost u učenju, podstiče li kritičku analizu konteksta ocenjivanja i koliko je u celini pogodno za unutrašnju procenu nastave (prema Mitrović i Radulović, 2011). U odnosu na ove trendove, naša praksa ocenjivanja jeste *duboko tradicionalna*.

*Razvijanje pismenosti.* Empirijski podaci o obrazovnoj praksi razvijanja pismenosti iz naše osnovne škole, dobijeni kroz etnografiju školske pismenosti u beogradskoj osnovnoj školi, ukazuju „da se ona odvija ne samo *izvan savremenih saznanja* o pismenosti i pretpostavkama njenog razvijanja, nego i *izvan savremenih saznanja* o detetu, detinjstvu, razvoju, učenju i obrazovanju“ (Mitrović, 2006: 264). Kao ilustraciju ovakve ocene navešćemo nekoliko nalaza o učeničkom učenju i korišćenju pisanja u školi: učeničkom pisanju posvećuje se velika pažnja jer se ovladanost pisanjem (i čitanjem) smatra jednim od glavnih postignuća u osnovnoj školi, međutim „pisanje se uči i koristi *na nivou beleženja* a znatno ređe kroz učeničku konstrukciju tekstova (samo 9,5% od analiziranih 3213 pisanih aktivnosti)“ (*Ibid*: 253). Prema podacima dobijenim od učenika, učenici osnovne škole imaju različite *teškoće* u učenju i korišćenju pisanja (na primer, 70,7% učenika VII razreda ne uočava smisao pojedinih školskih aktivnosti pisanja, 64,6% pokazuje teškoće u poznavanju gramatike, 61,5% teškoće u pisanju kao samoizražavanju, 56,9% teškoće vezane za razvijenost pisanog jezika i pisanja, 53,8% teškoće povezane sa upotrebom pravopisa). Iz učeničke perspektive, nastavnici su svesni njihovih teškoća ali ne umeju da im pomognu (*Ibid*: 255). U ovakvoj praksi – pismenost ima status podrazumevanog pojma – ona i način njenog razvijanja se ne dovode u pitanje.

*Naša praksa u odnosu na tendencije u razvijanju pismenosti.* Postoji više orijentacija u školskom razvijanju pismenosti. Najnovijom orijentacijom teži se da se pismenost razvija kroz ceo školski kurikulum i danas u svetu postoji više modela takvog razvijanja pismenosti (Mitrović, 2012a). Međutim, oblast razvija-

nja pismenosti, uprkos velikoj brizi za kvalitet obrazovanja, i dalje ima neobičan status. Tradicionalno se shvata kao niz dekontekstualizovanih i univerzalno primenljivih veština i, kao takva, se pokušava meriti kroz nekoliko međunarodnih evaluativnih studija. Sa druge strane, pred kraj XX veka dobijeni su nalazi iz kontekstualnih proučavanja pismenosti koji ukazuju na suženo shvatanje pismenosti u formalnom obrazovanju i na fenomenološku nesvodivost pismenosti na setove veština. Analiza modela razvijanja pismenosti kroz kurikulum (*Ibid*) pokazala je da su u njihovoj osnovi i dalje različita poimanja pismenosti ali je primetan trend *redukovanja* operacionalizovanja pismenosti preko veština, kao i porast razumevanja o vezi tipa kurikuluma i pretpostavki za razvijanje pismenosti u institucionalnom kontekstu. Poslednji Pravilnici o nastavnim planovima i programima za osnovnu školu (1/2013, 67/2013) pokazuju da se odnedavno teži da naša škola razvija različite vrste pismenosti kroz različite nastavne predmete – što možemo tumačiti *kao odraz aktulne orijentacije* razvijanja pismenosti kroz ceo kurikulum. Međutim, pomenuti dokumenti – ne definišu pismenost(i) niti su eksplicitni u pogledu preporuka za njeno razvijanje. Pojedine formulacije iz njih (npr. „usvajanje elementarnih formi funkcionalne pismenosti“, ili „sticanje bazične jezičke pismenosti“ ili „sticanje osnovne naučne pismenosti“, 67/2013) ukazuju da su u dokument uneta i *konceptualna i pedagoška nesnalazjenja* u oblasti pismenosti i njenog razvijanja. Pominjani empirijski podaci o niskoj zastupljenosti učeničkih aktivnosti čitanja, o tome kakav nastavni kontekst grade metode u nastavi, uz podatak o dominaciji pisanja kao beleženja – ukazuju da se praksa razvijanja pismenosti za sada *ne menja*.

*Kvalitet nastave i rad nastavnika*. Jedan od ključnih podataka o stanju školske nastave u našoj sredini pribavljen je nedavno kroz empirijsko istraživanje nastavničkih značenja kvaliteta sopstvenog rada u kontekstu evaluacije rada nastavnika (Stančić, 2014). Ovim istraživanjem obezbeđeni su podaci iz perspektive nastavnika (210 nastavnika iz više gradova u Srbiji). Jedan od glavnih nalaza ukazuje da ispitivani *ne delaju misleći u terminima kvaliteta* nastave i sopstvenog rada. Tokom istraživanja teško govore o kvalitetu sopstvenog rada, što je pokazatelj da praksa sistematskog razvijanja i preispitivanja kvaliteta obrazovanja – za naše nastavnike još uvek nije zaživela. Ovaj podatak ne treba shvatiti kao pokazatelj odsustva truda ispitivanih nastavnika da rade najbolje što mogu u datim okolnostima, već kao podatak *sa koje tačke* treba da krene planiranje buduće sistematske brige za građenje kvaliteta obrazovanja.

Drugi podatak za tu polaznu tačku jeste *obrazovanje nastavnika*. Proces preispitivanja i razvijanja obrazovanja nastavnika sa konceptom refleksivne prakse i problemima obrazovanja za refleksivnu praksu u središtu – „odlika je svih

ozbiljnih obrazovnih sistema“; dok u našoj sredini donosioci odluka u prosvetnoj politici postupaju „kao da je izvesno kako izgleda idealno obrazovanje nastavnika“ [...] „ne pitaju se o suštinskim konceptijskim polazištima ovog obrazovanja“ (Radulović, 2011: 14).

*Naša praksa u odnosu na savremena shvatanja uloge nastavnika u kvalitetnoj nastavi.* U savremenoj pedagoškoj literaturi možemo pronaći kako osnove za zaključivanje o odlikama dobre nastave, tako i za razmišljanje o ulozi nastavnika u ostvarivanju takve nastave. Na primer, polazeći od shvatanja da dobra nastava nije „primena predeterminisanih recepata, tehnika i šablona u nastavnim situacijama“ i da je „svaka situacija učenja jedinstvena,“ (Prosser i Trigwell, 2001:168) te da dobra nastava zahteva pažljivo praćenje nastavne situacije iz perspektive učenika i iskustva koje oni stižu u toj situaciji, američki autori Prosser i Trigwell kao osnovne principe dobre nastave ističu:

- svesnost nastavnika o kontekstualnoj uslovljenosti učenja i podučavanja,
- svesnost nastavnika o aktuelnoj situaciji učenja za učenika,
- svesnost nastavnika o učenčkoj percepciji nastavnih tehnologija (uključujući IKT),
- svesnost nastavnika o razlikama među učenicima (uključujući kulturne različitosti),
- svesnost nastavnika o neophodnosti kontinuiranog evaluiranja nastave, kako bi se ona razvijala (Prosser i Trigwell, 2001).

Ključna reč za dobru nastavu vezuje se, dakle, za svest nastavnika, što upućuje na značaj obrazovanja nastavnika, okolnosti u kojima nastavnik profesionalno deluje, a naročito važnost odnosa nastavnika prema evaluaciji i potrebu autonomije nastavnika. Upravo u tim elementima naša praksa ne ide u istom pravcu.

\*\*\*

Gledano u celini, aktuelni kvalitet nastave u našoj sredini nastaje kao mešavina spoljašnjih i unutrašnjih kriterijuma. Kao spoljašnji kriterijumi, razrađeni su standardi i indikatori kvaliteta ali ne i posledice nepridržavanja standarda. Na planu unutrašnjeg vrednovanja, odnedavno javljaju se samoevaluacije, timovi za samoevaluaciju i razvojno planiranje. Za sada nemamo empirijskih podataka o tome koliko su samoevaluacije formativno usmerene a koliko su shvaćene kao još jedna mera kontrole. Ali, ukoliko uzmemo u obzir nalaze M. Stančića u vezi sa nastavničkim shvatanjem kvaliteta i evaluacije, može se zaključiti da nastavnici još uvek ne primenjuju sistematsku samoevaluaciju kao način praćenja, razumevanja



i razvijanja kvaliteta, kao i da mere prosvetne politike doživljavaju kao „formalnu brigu o kvalitetu“, koja se odvija kroz evaluaciju kao birokratski zahtev i spoljašnju proceduru.

## Elementi za strategiju građenja kvaliteta nastave

Prema našem razumevanju, Srbija je u odnosu na ostale zemlje, tek na početku svog bavljenja kvalitetom obrazovanja. Korisno je stoga da se opredeli da li će da prolazi put koji sugerišu aktuelne obrazovne politike na međunarodnom nivou, i time rizikuje da *ponovi razne greške* koje su neminovne usled kontradiktornosti sadržanih u ukupnoj politici odnosa prema kvalitetu, ili će birati drugačiji put *unutrašnjeg reformisanja sistema obrazovanja*. U svakom slučaju, počeci bavljenja kvalitetom znače donošenje odluka i jasno ekspliciranje: šta se smatra kvalitetom obrazovanja, šta se želi postići kratkoročno i dugoročno i koja se obrazovna politika želi uspostaviti. Svi podaci o oceni stanja kvaliteta nastave ukazuju na nužnost suštinskog menjanja obrazovanja, u procesu koji podrazumeva *promenu paradigme* koja je u njegovoj osnovi. Preusmeravanje ka interpretativnoj (ili nekoj drugoj paradigmi) moguće je samo u uslovima sistemske podrške procesu menjanja. Stoga predlažemo: (1) mere usmerene na stvaranje pretpostavki za iniciranje pomenutih procesa i (2) skicu mera za iniciranje procesa preispitivanja metodičkih osnova pojedinih područja obrazovnog rada (Tabela 2).

**Tabela 2:** Predlog strateških mera za građenje kvaliteta nastave

osnovni koncept	građenje kvaliteta nastave
paradigme	interpretativna, postmodernistička, sistemske promene
teorijska orijentacija	sociokulturna teorija učenja i obrazovanja
perspektiva	humanistička: prava na razvoj i obrazovanje, participativna prava
polazište	vrednosti
način praćenja	samoevaluacija, participativna evaluacija



osnovni koncept	građenje kvaliteta nastave
strategija – dugoročno	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ građenje pretpostavki za menjanje paradigme koja je u osnovi obrazovanja u nastavi;</li> <li>▪ učenje i promena kao socijalna aktivnost;</li> <li>▪ unutrašnje menjanje sistema na osnovu rezultata evaluacije;</li> <li>▪ stalna pedagoška ekspertiza aktuelnih međunarodnih politika obrazovanja (značenja za širu zajednicu, značenja za Srbiju; definisanje odnosa sa tekućom nacionalnom politikom);</li> <li>▪ preispitivanje i razvijanje nacionalne strategije obrazovanja nastavnika i razvijanje sistema obrazovanja nastavnika svih kategorija, uz posebne mere podrške institucijama koje razvijaju ove programe;</li> <li>▪ razrada nacionalnog programa osnaživanja školskih pedagoško-psiholoških službi za podršku procesu građenja kvaliteta;</li> <li>▪ građenje politike prikupljanja i upotrebe podataka o efektima učeničkih postignuća (razrada nacionalnog programa koji razjašnjava svrhu, strukturu i način korišćenja podataka u nacionalnom i međunarodnom plasmanu);</li> <li>▪ donošenje i realizacija nacionalnog programa društvenog osnaživanja profesije nastavnika (mere koje će doprineti privlačenju najboljih kandidata za nastavnike i izboru najboljih nastavnika; mere podrške pripadnicima profesije koje će doprineti boljem položaju nastavnika – uključujući bolje uslove za život, rad i profesionalni razvoj i veće učešće nastavnika u kreiranju prosvetne politike);</li> </ul>
strategija – kratkoročno za deblokiranje sistema nadzora i kontrole	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ debirokratizovati proces evaluacije i samoevaluacije;</li> <li>▪ razdvojiti spoljašnju i unutrašnju evaluaciju;</li> <li>▪ razviti mere podrške za proces unutrašnje evaluacije;</li> <li>▪ razviti mere podrške za nastavničku samoevaluaciju;</li> </ul>
strategija – kratkoročno za deblokiranje procesa rutinskog realizovanja nastave	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ razviti mere podrške na nivou pedagoško – psihološke službe škole za nastavničko i učeničko preispitivanje ciljeva u nastavi (odnos nameravano – realizovano);</li> </ul>
strategija – kratkoročno za osnaživanja nastavnika kao istraživača sopstvene prakse	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ razviti mere podrške na nivou pedagoško – psihološke službe škole za osnaživanje nastavnika kao istraživača sopstvene prakse (planiranje vremenske i prostorne organizacije koja bi podstakla timski rad i zajednička istraživanja u školi, podrška planiranju odgovarajućeg profesionalnog razvoja, iniciranje malih istraživanja, diskusionih grupa, tribina, razmene među nastavnicima iz iste i drugih škola...);</li> <li>▪ uspostaviti praksu publikovanja nastavničkih uvida i istraživačkih nalaza;</li> </ul>

osnovni koncept	građenje kvaliteta nastave
strategija – kratkoročno za otvaranje nastavnog procesa za perspektivu učenika	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ razviti unutar škole mere – niz aktivnosti za inicijalno uključivanje učenika u procese unutrašnje evaluacije;</li> <li>▪ razviti programe obuke učenika sa samoocenjivanjem;</li> <li>▪ razviti mere podrške uključivanju učenika kao etnografa pismenosti i jezika u razredu i lokalnoj sredini;</li> <li>▪ razviti programe podrške jačanju učeničke odgovornosti u procesu obrazovanja;</li> <li>▪ uspostaviti praksu javnosti učeničke perspektive u procesu obrazovanja;</li> </ul>
nakon iniciranja bazičnog procesa menjanja	
strategija – dugoročno	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ razvijanje strategija za preispitivanje/redefinisane obrazovnih polazišta u pojedinim oblastima obrazovnog rada:</li> <li>▪ nacionalna strategija redefinisane obrazovnih polazišta u procesima praćenja i ocenjivanja u nastavi</li> <li>▪ nacionalna strategija redefinisane obrazovnih polazišta u metodici nastave maternjeg jezika</li> <li>▪ nacionalna strategija redefinisane obrazovnih polazišta u školskom razvijanju pismenosti</li> </ul> <p style="text-align: center;">...</p>

### **Odnos predloženih elemenata sa međunarodnom obrazovnom politikom i „Strategijom razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020 godine“**

U već pominjanom dokumentu „Obrazovanje za sve“ (UNESCO, 2014) kao glavni akteri u procesu oporavljanja/uspostavljanja kvaliteta nastave vide se nastavnici. Međutim, operiše se i podatkom da, prema sadašnjem trendu, sve do 2030. godine neće biti dovoljno kvalifikovanih nastavnika ukoliko se ne preduzmu ozbiljne mere. Stoga se predlaže paket od *deset strategija* za unapređivanje kvaliteta obrazovanja – posebnim ulaganjem u nastavnike. U dokumentu se iznosi uverenje da će se reformisanjem obrazovanja nastavnika i sistematskom

#### **10 strategija za unapređivanje kvaliteta obrazovanja ulaganjem u nastavnike**

##### **„Obrazovanje za sve“ (UNESCO, 2014)**

- Obrazovanje novih nastavnika i prevazilaženje nedostatka ovih kadrova (u nekim regionima taj deficit, prema postojećem trendu, trajeće na primarnom nivou do 2030. godine; na sekundarnom nivou obrazovanja on je još veći);

- Privlačenje najboljih kandidata za nastavnike, posebno žena nastavnika u sredinama sa slabim obuhvatom ženske dece školovanjem ili u etničkim zajednicama u kojima se ne ceni školovanje;
- Obezbeđivanje obuke nastavnicima da zadovoljavaju potrebe svih učenika – ravnotežom između obrazovanja u poznavanju nastavnog predmeta i metoda nastave; s posebnom obučenosti u oblasti uvođenja dece u pismenost i osnove matematike, sa poznavanjem više jezika u etnički mešovitim sredinama, osposobljenošću da rade sa različitim uzrastima i pružaju podršku i pomoć deci sa posebnim potrebama;
- Pripremanje nastavnika i mentora budućih nastavnika kako bi dobili pravovremeno podršku i pomoć – posebno za rad u teškim uslovima;
- Preusmeravanje i zapošljavanje najboljih nastavnika tamo gde su najpotrebniji – uz podsticanje prilikama za profesionalni razvoj i materijalnom podrškom od strane vlade;
- Korišćenje konkurentnosti karijere i strukture zarade – kao dodatnog podsticaja za profesionalni razvoj i zalaganje u radu sa učenicima; u sklopu toga – obezbediti pre svega adekvatne životne uslove za nastavnike;
- Poboljšavanje politike u oblasti različitih problema nastavnika uključujući i saradnju sa sindikatima nastavnika;
- Redovno upoznavanje nastavnika sa inovativnim programima poboljšavanja učenja – sa usmerenošću tih programa „na veštine i na jezicima koje deca razumeju...[...] na prevazilaženje digitalnog jaza, na interdisciplinarnom i participativnim učenju i razvijanju „prenosivih veština“ (*Ibid*: 39);
- Razvijanje sistema praćenja i ocenjivanja da pomognu nastavnicima da blagovremeno identifikuju i podrže učenike sa teškoćama u učenju – uključujući osposobljenost nastavnika za korišćenje strategija za unapređivanje učenja u različitim situacijama učeničkih teškoća, osposobljavanje učenika da koriste određene materijale i procedure za samoocenjivanje i praćenje napretka, suočavanje učenika sa napretkom i sl., takođe, uključivanje asistenata i volontera za podršku deci sa rizikom u učenju;
- Sistematsko obezbeđivanje podataka o obučenosti nastavnika, o kapacitetima za obrazovanje nastavnika, o tržišnim potrebama za nastavnicima, uključujući i sistematsku brigu o profesionalnom obrazovanju nastavnika u skladu sa međunarodno dogovorenim kompetencijama i drugim standardima obrazovanja.

podrškom nastavnicima na državnom nivou postići osnaživanje nastavnika u poduhvatu prevazilaženja krize školskog učenja.

Uvažavajući činjenicu da je projekat EFA namenjen svetskoj populaciji i da mere koje se preduzimaju ostvaruju specifične ciljeve u različitim sredinama, moramo da priznamo da je mnogo toga što sadrži ovaj izveštaj relevantno za našu sredinu. Postoji *osnovna saglasnost* između mera koje predlažemo i preporuka iz ovog dokumenta: isticanje značaja unapređivanja kvaliteta nastave za kvalitet obrazovanja, isticanje suštinske uloge nastavnika u tom procesu, mere za profesionalno i društveno osnaživanje nastavničke profesije, menjanje uloge učenika u nastavnom procesu – ka povećanju participativnosti i preuzimanju odgovornosti za proces obrazovanja. Takvu saglasnost prepoznamo i na planu osnaživanja metodika nastave i stavljanja u fokus mera za funkcionalno jezičko obrazovanje i razvijanje pismenosti. U ovom dokumentu prepoznamo, takođe, i dosta brige za obeležja institucionalnog konteksta obrazovanja – što tumačimo kao potvrdu naših mera usmerenih na preispitivanje/menjanje kontekstualnih okolnosti u svakodnevnom nastavnom radu.

...

U dokumentu Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020.godine jedan od ciljeva je „*povećanje kvaliteta procesa i ishoda obrazovanja* do maksimalno dostižnog nivoa – onog koji proističe iz naučnih saznanja o obrazovanju i ugledne obrazovne prakse“ (Strategija...: 2012: 7).

### ***Unapređivanje kvaliteta procesa nastave i učenja – primer osnovnog obrazovanja***

#### **Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine**

Unapređivanju kvaliteta procesa nastave i učenja u dokumentu je posvećena posebna pažnja i planirane su različite mere. Prvom među njima planira se buduće korišćenje *raznovrsnih oblika i metoda* nastave i učenja *usmerenih na učenika i njegovo učenje*. Kao deo tih nastojanja planira se i širenje i funkcionalno opremanje prostora za učenje i izvan učionice (posebno biblioteka i medijateka kao „resurs centara“ različitih izvora znanja); znatnije nego sada individualizovanje nastave; te pedagoško delanje usmereno na „povećanje znanja, kreativnosti, fleksibilnosti u mišljenju, tolerancije i različitosti, otvorenosti uma, sposobnosti rešavanja problema, povezivanje školskih i životnih znanja i umenja, efiksne saradnje sa drugima, korišćenje potencijala umetničkog obrazovanja u različitim akademskim disciplinama“ (Strategija..., 2012: 46). Radi

unapređivanja procesa nastave i učenja, planira se još sedam mera koje pored pomenutih treba da doprinose kvalitetu nastave i učenja. To su: (1) znatnija upotreba potencijala i resursa onlajn učenja, (2) osmišljene akcije za povećanje kompetencija učenika u domenu čitanja i funkcionalne pismenosti jer se one smatraju pretpostavkama daljeg učenja, (3) mere za obezbeđivanje kvaliteta udžbenika i instruktivnih materijala, (4) razvoj postojećih i uvođenje novih metodika posebno za nastavu umetničkih predmeta, (5) mehanizmi podrške inkluzivnom pristupu u školama, (6) mere širenja i osnaživanja pedagoško-psiholoških službi u školama kao potpornog sistema u unapređivanju kvaliteta.

I u ovom dokumentu pažnja se posvećuje *nastavnicima* i to pod terminom „kvalitet nastavnika“. Predviđaju se dva su osnovna strateška plana za unapređivanje kvaliteta rada nastavnika. Jedan se odnosi na profesionalni razvoj nastavnika (za koji se procenjuje da do sada nije bio adekvatno osmišljen), a drugi na osposobljavanje nastavnika za rad u duhu modernih koncepcija nastave i učenja i za ostvarivanje niza novih ciljeva koji su vrednosni izbor u ovoj Strategiji. Pored ovih obrazovnih aktivnosti za nastavnike, planira se intenzivan rad na stvaranju pretpostavki (organizacionih, kontekstualnih, materijalnih i sl.) za njihov efikasan rad u budućnosti. U procesu evaluacije rada nastavnika zagovara se promena predmeta evaluacije: umesto dosadašnje usmerenosti na broj pohađanih seminara stručnog usavršavanja – nastavnik će biti evaluiran u odnosu na raznovrsnost metoda nastave/učenja i na dostizanje ciljeva u nastavnim i vannastavnim aktivnostima.

Na planu *kvaliteta učeničkih obrazovnih postignuća* Strategijom se, između ostalog, najavljuje buduće uvođenje novih načina ocenjivanja, posebno onih zasnovanih na standardima postignuća, sa završnim ispitima kao proverom efekata, usavršavanje nacionalnog sistema ocenjivanja i učešće u međunarodnim ispitivanjima postignuća, te upotreba rezultata za poboljšavanje obrazovnog procesa. Kada je u pitanju ocenjivanje učenika, najavljuje se primena različitih postupaka ocenjivanja (u duhu predmeta i svrhe ocenjivanja) i dorada standarda kvaliteta učeničkih postignuća i koncepcijsko osmišljavanje različitih završnih ispita. Deo planiranih aktivnosti odnosi se na izradu školskog razvojnog plana i sistematsko samovrednovanje škola.

Ovaj dokument obiluje nizom predloga od kojih neki izražavaju dugoročnu viziju obrazovanja, neki operacionalizovane mere, a neki poželjne attribute formalnog obrazovanja za koje se smatra da jesu kvalitet. Prema našem razumevanju, osnovna intencija predlagачa ovog dokumenta jeste *dovršavanje procesa standardizovanja obrazovanja*, koji je ranije iniciran. Taj proces je deo opšteg reform-

skog talasa koji se odvija u svetu od 1990. godine i pripada orijentaciji/diskursu merenja i osiguranja kvaliteta. U dokumentu ova uloga nije sasvim eksplicirana, čak postoji pokušaj da se načini izvesna ravnoteža između „povećanje kvaliteta procesa i ishoda obrazovanja” (*Ibid*: 7). Ovu činjenicu pominjemo iz dva razloga: (1) kad dokument nije eksplicitan, prilikom primene često vodi polovičnim rešenjima (a onda to novom nametanju reformisanja itd.) i (2) neki predlozi u kontekstu dokumenta su međusobno kontradiktorni ili potiču iz međusobno suprotstavljenih paradigmi. U svakom slučaju, i preusmeravanje ka standardizovanju sistema obrazovanja u Srbiji za praktičare svih nivoa obrazovanja *znači novu paradigmu*. Našim predlogom mera pokušali smo da predupredimo da ceo jedan reformski ciklus protekne u nedovoljno jasnim i doslednim intencijama prosvetne politike, u nametanju mera kontrole, upoređivanja sa spoljašnjim standardima itd. To ne znači da su našim predlogom nastavnici i učenici “oslobođeni odgovornosti” za kvalitet procesa i ishoda obrazovanja: odgovornost im se u ovom slučaju povećava, ali kroz prizmu samouvida u potrebe i namere (što je različito od spolja nametnutih standarda).

U ovom dokumentu ukazano je da je podizanje kvaliteta obrazovanja najteži problem “zbog priličnog raskoraka” između vizije i ocene stanja. Delimo razumevanje ovog stava sa donosiocima dokumenta. Upravo zato predložili smo mere za *iniciranje osnovnog procesa preispitivanja stanja iz perspektive nastavnika i učenika*. Sve predložene mere služe građenju pretpostavki da se zastane, pogleda izvan rutine, osvesti implicitno poimanje kvaliteta, razmene perspektive na kvalitet, otvori dijalog u nastavi, školi i društvu, počne uspostavljati praksa razgovaranja i razmenjivanja iskustava, značenja, potreba, ideja, vizija, planova. Bez tih osnovnih metakognitivnih i emocionalnih procesa nije realno očekivati da isti nastavnici (nosioci određenih obrazovnih polazišta) od sutra počnu da delaju sa pozicija nekih novih obrazovnih polazišta o kojima možda nemaju ni informacije ni obrazovanje niti su deo njihovog profesionalnog sistema vrednosti.

U jednom delu Strategije ukazuje se na neophodnost da nastavničko delanje bude usmereno na „povećanje znanja, kreativnosti, fleksibilnosti u mišljenju, tolerancije i različitosti, otvorenosti uma, sposobnosti rešavanja problema, povezivanje školskih i životnih znanja i umenja, efikasne saradnje sa drugima, korišćenje potencijala umetničkog obrazovanja u različitim akademskim disciplinama“ (*Ibid*: 46). Sve to smatramo poželjnim procesima i kvalitetima u obrazovanju. Njihovo dostizanje, prema našem razumevanju, zahteva kao pretpostavku menjanje institucionalnog obrazovnog konteksta i otvaranje ka učeničkoj perspektivi i menjanju položaja učenika u nastavnom procesu. Neke od mera koje predlažemo upravo služe *građenju pretpostavki* da se „odblokiraju“ oni procesi koji su tradi-

cionalno „zaključani“ ili sasvim „proterani“ iz učionica. S druge strane, njihovo dostizanje zahteva kao pretpostavku i promenu položaja nastavnika, otvaranje za perspektivu nastavnika i povećanje autonomije nastavnika, o čemu je prethodno bilo reči.

Inače, gledano u celini, postoji opšta saglasnost između područja na kojima se planira unapređivanje procesa nastave u „Strategiji...“ i u našem predlogu. Razlike se odnose na *način* kako se u dva slučaja vidi dolaženje do željenih promena. Na primer, u nacionalnom dokumentu predlažu se „osmišljene akcije za povećanje kompetencija učenika u domenu čitanja i funkcionalne pismenosti“. Mi stojimo na stanovištu da akcije nisu dovoljne, tradicionalni institucionalni kontekst je ograničavajući za razvijanje pismenosti (Gee, 1996; Wells, 2006; Mitrović, 2010), bez menjanja empirijsko-analiitičke paradigme kao obrazovnog polazišta – nije moguće stvoriti okolnosti u kojima škola može da sistematski razvija učeničku pismenost. Moguće je postići da učenici budu obučeni pojedinim tehničkim veštinama i strategijama koje su deo procesa čitanja, ali to nije dovoljno za sistematsko razvijanje učeničke pismenosti. Postoje i druge oblasti koje su u pogledu viđenja *načina* kako postići promenu različite on našeg predloga. To je, na primer, slučaj sa ulogom učenika u procesima ocenjivanja u nastavi. Naš nacionalni dokument predviđa niz promena u vidu širenja funkcija i predmeta ocenjivanja ali ne predviđa učešće učenika u ocenjivanju. Čak i u „Pravilniku o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju“ (2013) koji precizira obrazovnu politiku i planirane mere iz „Strategije...“ ne prepoznaje se učeničko samoocenjivanje i vršnjačko ocenjivanje, kao ni drugi vidovi participacije učenika u ocenjivanju. U prilog ovoj oceni izdvajamo da se: (1) ne pominje da učenici ocenjuju, (2) da se planira obavezno informisanje učenika i roditelja na početku školske godine o kriterijumima, načinu, postupcima, dinamici, rasporedu ocenjivanja, kao i o strukturi završne ocene – što znači da učenici ne učestvuju u donošenju ovih odluka; (3) da se pretpostavlja da će objektivnost u ocenjivanju uslediti ocenjivanjem prema kriterijumima koje osmišljava nastavnik itd. Učeničko samoocenjivanje i praćenje sopstvenog napretka eksplicitno se navodi u predstavljenom EFA izveštaju, a kao što smo naveli, odavno je deo drugih međunarodnih dokumenata o kvalitetu obrazovanja. Promene u praćenju i ocenjivanje, predviđene nacionalnom „Strategijom...“ u našim uslovima mogu da znače pomeranje ka praksi standardizovanja postignuća, ali ni u tome nisu sasvim izrazite. Ono što ima potencijal suštinskog reformisanja ocenjivanja u našim školama bilo bi *paradigmatsko menjanje*, kao deo procesa građenja kvaliteta, što podrazumeva: „(1) brigu o kvalitetu procesa obrazovanja, (2) uvažavanje konteksta za određivanje kvaliteta i (3) participaciju učenika i nastavnika u procesima razumevanja, procenjivanja i građenja kvaliteta



ocenjivanja“ (Mitrović, 2014: 186). Ono se ne ostvaruje kao uniformni proces, zahteva podršku sistemskog karaktera i ima lokalno značenje (odnosno ono koje je relevantno za učesnike u obrazovanju).

Sledeća krupna razlika povezana je sa viđenjem načina praćenja kvaliteta. Ovu razliku ilustrovaćemo na primeru predloga iz „Strategije ...“ da se ubuduće u procesu evaluacije rada nastavnika „umesto dosadašnje usmerenosti na broj pohađanih seminara stručnog usavršavanja – nastavnik evaluira u odnosu na raznovrsnost metoda nastave/učenja i na dostizanje ciljeva u nastavnim i vannastavnim aktivnostima“ (*Ibid*: 45). Ova načelno smisljena promena može u praksi biti realizovana na dva načina. Ukoliko se evaluator vodi logikom merenja/osiguranja kvaliteta brojaće na času upotrebene metode i/ili oblike učenja i procenjivaće realizaciju ciljeva obrazovanja na završnom testiranju učeničkih postignuća, što su iz pedagoške perspektive gledano, dva vremenski razdvojena procesa. Ukoliko se evaluator vodi logikom samoevaluacije ili participativne evaluacije u praćenju kvaliteta onda će posmatrati način primene i kombinovanje metoda na času i njihovu vezu sa ciljevima časa. Nastavnik će u tom slučaju biti motivisan da stalno preispituju primenu, kombinovanje i funkcionalnost metoda u svom radu, to će postati deo njegove nastavničke prakse i, sledstveno tome, svakodnevno će brinuti o realizovanju ciljeva obrazovanja.

## Zaključak

U ovom prilogu pokušali smo da sumiramo i rekonceptualizujemo koncept kvalitet nastave i obrazovanja u nastavi; da ekspliciramo stanovište o poželjnom načinu praćenja i procenjivanja kvaliteta u našoj zemlji; da iznesemo ocenu stanja kvaliteta školske nastave u našem sistemu obrazovanja (posebno kroz podatke o raznovrsnosti metoda u nastavi, razvijanju pismenosti i praćenju i ocenjivanju) i poređenje raspoloživih podataka sa tendencijama na pomenutim područjima u literaturi; da ponudimo elemente za strategiju građenja kvaliteta nastave i iste obrazložimo u odnosu na tendencije iz „Strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020 godine“ i relevantnih međunarodnih dokumenata. Naša perspektiva na kvalitet obrazovanja je pedagoško–didaktička, a unutar toga posebno smo se bavili nastavnim procesom. Elementi za strategiju građenja kvaliteta, koje smo ponudili u radu, rezultat su (1) *analize i procene tendencija* u konceptualizovanju i unapređivanju kvaliteta na nivou aktuelnih međunarodnih obrazovnih politika i aktuelnih teorija i koncepcija obrazovanja, (2) *analize i ocene stanja nastave* u našoj sredini, (3) *analize prirode i pedagoškog značenja promena projektovanih* u nacionalnoj „Strategiji razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine“ i to u odno-



su na međunarodne tokove i podatke o našoj praksi. Elementi za strategiju – predstavljaju pedagoški reformski odgovor na aktuelni obrazovno politički kontekst.

## Literatura

- Alexander, R. (2014). *Teaching and Learning: The Quality Imperative Revisited*, Oslo: Norwegian National Commission for UNESCO, The Norwegian Refugee Council and The University of Oslo.
- Bergh, A. (2011). Why Quality in Education – and What Quality? – A Linguistic Analysis of the Concept of Quality in Swedish Government Texts. *Education Inquiry* 2(4), 709–723.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care - Languages of Evaluation*. London and New York: Routledge.
- Danielson, C., McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Draker, P. (2006). *Moj pogled na menadžment*. Novi Sad: Adizes.
- Evetts, J. (2012). Professionalism in Turbulent Times: Changes, Challenges and Opportunities. *Provel International Conference Stirling*, 9–11 May 2012.
- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies : Ideology in Discourses*. London: Falmer Press.
- Gipps, C. (1994). *Beyond Testing: Towards A Theory of Educational Assessment*. London: Falmer Press.
- Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet*. Beograd: IPA Filozofski fakultet.
- Mašić, (2010). *Menadžment: principi, koncepti i procesi*. Beograd: Univerzitet Singidunum.
- Mitrović, M. (2006). *Obrazovna praksa razvijanja pismenosti u institucionalnom kontekstu* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Mitrović, M. (2010). *Pismenost i obrazovanje – Perspektiva Novih studija pismenosti*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Mitrović, M., Radulović, L. (2011). Načini razumevanja i konceptualizovanja kvaliteta obrazovanja u nastavi. U N. Kačavenda Radić, D. Pavlović Breneselović, R. Antonijević (ur.): *Kvalitet u obrazovanju* (135–154). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Mitrović, M. (2012). Promene u teoriji i praksi ocenjivanja u nastavi i njihova značenja za istraživanje kvaliteta u obrazovanju. U N. Vujisić Živković, M. Mitrović, K. Ovesni (ur.): *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju* (155–172). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Mitrović, M. (2012a). Pismenost kroz kurikulum: modeli. U Š. Alibabić, S. Medić, B. Bodroški Spariosu (ur.). *Kvalitet u obrazovanju : izazovi i perspektive* (147–165). Beo-

- grad: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Mitrović, M. (2014). Promena paradigme ocenjivanja u nastavi kao elemenat strategije unapređivanja kvaliteta u obrazovanju. *Nastava i vaspitanje*, 63 (2), 175–188.
- Nahod, S. (2003). Problem evaluacije u pedagoškom radu. *Nastava i vaspitanje*, 52(1), 5–24.
- Peterson, K. (2000). *Teacher Evaluation: A Comprehensive Guide to New Directions and Practices*, 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Pešić, M. (1998). *Pedagogija u akciji*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofski fakultet.
- Pond, K. W. (2002). Distributed Education in the 21st Century: Implications for Quality Assurance, *Online Journal of Distance Learning Administration*, V(II), Summer, Retrieved March 16, 2014 from the <http://www.westga.edu/~distance/ojdl/summer52/pond52.html>
- Pravilnik o nastavnom planu i programu za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2013). *Službeni glasnik Republike Srbije*, 1/2013.
- Pravilnik o nastavnom planu i programu za šesti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2013). *Službeni glasnik Republike Srbije*, 1/2013.
- Pravilnik o nastavnom planu i programu za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2013). *Službeni glasnik Republike Srbije*, 67/2013.
- Pravilniku o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2013). *Službeni glasnik Republike Srbije*, 1/2013.
- Prosser, M., Trigwell, K. (2001). *Understanding Learning and Teaching*. Ballmoor: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Radulović, L. (2013). Teacher research: from theoretically-conceptual framework to the landmarks for practice. In M. Despotović, E. Hebib, N. Balázs (eds.). *Contemporary Issues of Education Quality* (439–453). Beograd: Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.
- Radulović, L., Mitrović, M. (2014). Raznovrsnost nastavnih metoda u našim školama. *Nastava i vaspitanje*, 63(3), 449-462.
- Stančić, M., Mitrović, M., Radulović, L. (2013). From glorifying method toward post-method stance: searching for quality of teaching/learning. In M. Despotović, E. Hebib, N. Balázs (Eds.). *Contemporary Issues of Education Quality* (41–55). Beograd: Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.
- Stančić, M. (2014). *Načini evaluacije i građenje značenja kvaliteta rada nastavnika* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (2012). *Službeni glasnik Republike Srbije*, 107/2012.

- 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. Slovenia: Ljubljana.
- Tolofari, S. (2005). New Public Management and Education. *Policy Futures in Education*, 3(1), 75–89.
- UNESCO (2014): *EFA Global Monitoring Report 2013/4 – Teaching and learning: Achieving quality for all*. Paris: UNESCO.
- Wells, G. (2006). *Dialogic Inquiry: Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilbrink, B. (1997). Assessment in historical perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 23(1), 31–48.

## ELEMENTS OF THE STRATEGY FOR BUILDING QUALITY OF TEACHING

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

### Abstract

This paper explores the pedagogical and didactical reform response to building quality of teaching in the current educational and political context. It starts from the analysis of different ways of conceptualizing the quality of education and the tendencies in contemporary approaches to quality, from the results of studies on specific aspects of teaching in Serbia that indicate its incompliance with these contemporary tendencies, as well as from the point of view that it is important to explore and (re)define the policy that is to be implemented through the concept of quality. Part of this quest is also reconsideration of the ways to evaluate quality of teaching. According that, we emphasize the importance of monitoring the teaching process, the need to establish evaluation methodology on interpretive and critical approach, thus the significance of internal evaluation, self-evaluation and participatory evaluation. The starting points for the development of strategy for building quality of teaching are found in: 1) understanding the quality of education as a socially constructed concept, which depends on the understanding of learning, knowledge, teaching as well as the characteristics of the context and the ways in which these phenomena are understood by various actors 2) respect of humanistic values and discourse of human development 3) need of reconsideration and negotiation of meanings of quality of teaching from the perspective of students and teachers. From these grounds, the paper proposes a series of long-term and short-term measures, as elements of the strategy for building quality, which could be taken at the school level and at the level of the educational system, and whose common denominator is changing the paradigm that underlies teaching.

**Keywords:** quality of teaching, teaching methods, assessment of teaching, developing literacy, strategies of building quality of teaching

**ŠKOLA I KVALITET OBRAZOVANJA**

**- POSEBNA PITANJA KVALITETA -**

# AMBIJENTALNA NASTAVA U FUNKCIJI UNAPREĐIVANJA KVALITETA NASTAVNOG PROCESA<sup>1</sup>

Sladana D. Anđelković  
Geografski fakultet Univerziteta u Beogradu

Zorica Stanisavljević Petrović  
Filozofski fakultet, Departman za pedagogiju Univerziteta u Nišu

## Apstrakt

U radu se razmatra doprinos ambijentalne nastave unapređivanju kvaliteta nastavnog procesa u školi. Osnovni cilj rada je da se kroz prikaz i kritičku analizu suštinskih elemenata ambijentalne nastave ukaže na mogućnosti poboljšanja kvaliteta nastave. Centralni deo rada posvećen je sagledavanju doprinosa ambijentalnog učenja poboljšanju kvaliteta nastavnog rada, posebno u delu sticanja trajnijih i funkcionalnijih znanja, veština i sposobnosti učenika. Polazna pretpostavka je da učenje u autentičnim ambijentima karakteriše specifičan kontekst učenja, mogućnost korišćenja raznovrsnost nastavnih strategija, integrisani pristup, podsticajna emocionalna klima, što u značajnoj meri može uticati na kvalitet nastavnog procesa. Rezultati teorijskih i praktičnih istraživanja efekata ambijentalne nastave, zasnovanog na konstruktivističkom pristupu nastavnom procesu, ukazuju na potrebu većeg udela ambijentalne nastave i kreiranja različitih metodičkih scenarija u nastavi u cilju razvoja fleksibilne, demokratski orijentisane ličnosti koja će postati kompetentna za uključivanje u život zajednice, kao subjekt i kreator svog razvoja i razvoja društva.

**Ključne reči:** ambijentalna nastava, kvalitet nastave, škola

## Uvod

Savremeno društvo i procesi globalizacije stavljaju pred obrazovanje nove izazove, ali i šanse za promene. Razumevanje i rešavanje kompleksnih društvenih i ekoloških problema, prožimanje i uslovljenost lokalnog i globalnog, potrebe društva znanja, održivi razvoj, demokratski procesi i socijalna kohezija postaju okosnice na putu ka kvalitetnijem obrazovanju. U skladu sa takvim tendencijama javljaju se potrebe za promenama u školskom sistemu i samim školama kao bazič-

<sup>1</sup> Rad je nastao u okviru projekta „Modeli procenivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ br.179060, koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a nosilac je Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i projekta „Tradicija, modernizacija i nacionalni identitet u Srbiji i na Balkanu u procesu evropskih integracija“ (179074), koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

nim ustanovama za obrazovanje i vaspitanje. U procesu promena kao vodeći koncepti izdvajaju se „društvo znanja“, „celoživotno učenje“ i „razvoj kompetencija“. Ključni zahtev u ovim konceptima vezan je za razvoj kompetencija učenika za prihvatanje složenih životnih uloga i uključivanje u život zajednice kao subjekta i kreatora svog razvoja i razvoja društva. Tako definisan, ovaj zahtev se ostvaruje se kroz različite oblike formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja.

Imajući u vidu važnost formalnog obrazovanja kao jednog od najvažnijih faktora razvoja ključnih učeničkih kompetencija, kao izuzetno značajno pitanje izdvaja se poboljšanje kvaliteta obrazovanja. Kvalitet obrazovanja je veoma širok pojam koji u sebe uključuje kvalitet različitih aspekata školskog života i rada. Pored kvaliteta nastavnih programa, kvaliteta nastavnog kadra, kvaliteta upravljanja školama, kvaliteta nastave, kvalitet obuhvata i opremljenost škola i školske objekte (Baucal, 2012). Škole kao institucije formalnog obrazovanja preuzimaju značajne korake u ostvarivanju kvaliteta obrazovanja. Na tom putu škole su suočene sa novim izazovima kao što su: jačanje vaspitne uloge, demokratizacija, decentralizacija, autonomija škole, poboljšanja kvaliteta nastave, partnerstvo sa roditeljima i lokalnom zajednicom. Poznato je da se kvalitet nastave direktno odražava na razvoj učeničkih kompetencija, kao i da se one ne mogu razvijati u bihevioralnom konceptu nastave zasnovanom na prenošenju znanja. U prilog tome idu rezultati PISSA istraživanja (2006, 2009, 20012), koja su pokazala da naši učenici imaju nizak nivo postignuća i u maloj meri uspevaju da primene znanja u novim situacijama. Rezultati do kojih se došlo ovim istraživanjem su svakako alarmantni, zahtevaju analizu stanja našeg obrazovanja (Vujičić i sar., 2011), i ukazuju na potrebu daljeg sistematskog praćenja stepena u kojem su učenici uspeli da razviju neke od ključnih kompetencija za život u savremenom društvu (Baucal, 2012). Premda sveobuhvatna analiza još uvek nije urađena, može se pretpostaviti da su razlozi za ovakvo stanje različiti. Deo njih je ukorenjen u tradiciji obrazovanja, aktuelnoj obrazovnoj politici, zakonskom okviru, strategijama obrazovanja, dok je deo vezan za samu školu i kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa. Značajan deo razloga može se sagledati i u niskoj motivisanosti učenika za razvijanje kompetencija, jer ne uviđaju funkcionalnost znanja i njihovu povezanost sa sopstvenim iskustvima, interesovanjima i potrebama. U tom kontekstu za postizanje kvalitetnijih obrazovnih postignuća, uključujući i funkcionalna znanja, neophodno je menjanje i bogaćenje metoda, oblika i strategija učenja i poučavanja, kao i premeštanje procesa nastave u autentične kontekste, što aktuelizuje pitanja primene ambijentalnog učenja i nastave.

## Ambijentalna nastava u funkciji poboljšanja kvaliteta nastave

U cilju unapređivanja kvaliteta nastave, gde se kao bitan zahtev ističe učenje za život i pripremanje učenika za razne društvene i životne uloge, povezanost nastavnih sadržaja sa neposrednim životnim kontekstom se javlja kao neophodnost (Anđelković i Stanisavljević Petrović, 2013). U traganju za rešenjima koja povećavaju kvalitet nastave, sve više se aktualizuje tendencija prenošenja procesa učenja i poučavanja u neformalne, autentične kontekste. Aktivnosti koje se organizuju u neformalnim kontekstima omogućavaju učenicima da kroz raznovrsne interdisciplinarnе i interaktivne aktivnosti i sadržaje razvijaju neophodne kompetencije odnosno znanja, veštine, sposobnosti i vrednosti.

Ako se u savremenoj školi kao cilj nastave izdvaja „razvijanje ključnih kompetencija, baziranih na usvojenim znanjima, koje bi omogućile učenicima da budu sposobni da prepoznaju situacije u kojima akademska znanja mogu da budu relevantna“ (Baucal, 2012: 63), onda je razumljivo da se nastava ne može ograničiti samo na školski kontekst. U skladu sa tim, neophodno je, koliko nam to mogućnosti dozvoljavaju, prenošenje nastavnog procesa u ambijente van škole koji svojom specifičnim karakteristikama uslovljavaju i određuju proces nastave, posebno u delu aktivnog sticanja znanja, kao i njihove primene. Povećanjem prilika za učenje u autentičnom okruženju stvaraju se optimalne mogućnosti za sticanje funkcionalnih znanja, kao i primenu akademskih znanja u cilju pružanja odgovora na izazove realnog života. To svakako zahteva povećanje udela ambijentalne nastave u školskom kurikulumu, čemu neminovno prethodi niz konceptualnih promena i oblikovanje novih metodičko-didaktičkih rešenja u cilju povećanja delotvornosti i racionalizacije kvaliteta nastave.

Ambijentalna nastava značajnu podršku nalazi u teorijskim shvatanjima pristalica kontekstualnog pristupa u procesu učenja u kojima se ističe autentičnost samog ambijenta koji služi kao izvor saznanja, kontekst za učenje i poučavanje i prostor za praktikovanje usvojenih znanja i veština (Bognar i Matijević, 2005; De Zan, 2005; Jedličko, 2003; Szczepanski, 2009). U tom smislu, veći broj autora, ukazuje na prednosti ambijentalne nastave u odnosu na nastavu u učionici, pre svega u delu učenja, koje je uslovljeno elementima fizičkog i socijalnog konteksta (Borić i Škugor, 2014; Falk, Dierking, 2000; Ivić i sar., 2001; Rickinson, 2001; Wilson, 1995).

Veći broj autora navodi da su suštinske odrednice ambijentalne nastave sadržane u njenoj definiciji: da je to nastava koja predstavlja deo školskog kurikuluma koji se organizuje izvan učionice; da poseban značaj ima fizički kontekst, odnosno karakteristike samog mesta učenja; da učenici uče kroz direktan kontakt



sa predmetima saznanja; da se kroz ovu nastavu neguju i razvijaju stavovi, vrednosti, osećanja, veštine i ponašanje učenika, te da su znanja stečena na ovakav način funkcionalna i trajna (Anđelković i Bojković, 2009; Cindrić i sar., 2010; De Zan, 2005; Skok, 2002). U skladu sa shvatanjima pomenutih autora, kao suštinske odrednice ambijentalne nastave mogu se izdvojiti: direktan kontakt sa predmetima saznanja, autentičnost konteksta (karakteristike ambijenta), integrisani pristup procesu saznavanja i učenja u nastavi, povezivanje ambijentalne nastave sa nastavom u učionici (Anđelković i Stanisavljević Petrović, 2013).

Osnovna pretpostavka ovog rada je da suštinske odrednice ambijentalne nastave mogu u značajnoj meri doprineti poboljšanju kvaliteta rada u školama, posebno u delu nastavnih aktivnosti. Premda autori navode veći broj odrednica ambijentalne nastave u daljoj analizi prikazaćemo četiri osnovne odrednice za koje se može sasvim opravdano i argumentovano tvrditi da doprinose poboljšanju kvaliteta nastave i čija bi primena značajno mogla doprineti prevazilaženju nedostataka koje ima savremena nastava. To su:

- direktan kontakt sa predmetima saznanja
- primena raznovrsnih nastavnih strategija
- integrisani pristup u nastavi
- pozitivna razredna klima i atmosfera

*Nastava u vanškolskom ambijentu kroz direktan kontakt sa predmetima saznanja* - Sa pedagoškog stanovišta, učenjem u autentičnim ambijentima, u direktnom kontaktu sa neposrednom stvarnošću ostvaruje se princip očiglednosti i svesne aktivnosti učenika u nastavi. Objekti u neposrednoj stvarnosti, u prirodnom i društvenom okruženju, omogućavaju sticanje i razvoj novih iskustava angažovanjem svih čula učenika, a čulno, iskustveno saznanje, posebno u nižim razredima, smatra se najcelishodnijim i najproduktivnijim, na šta su ukazivali i (Komenski, Ruso, Pestaloci, Disterveg, prema Janković, 2009). Sa stanovišta nekih savremenijih psiholoških, didaktičkih i drugih teorija učenja, očiglednost u procesu saznavanja je značajna, jer može služiti kao polazna osnova za razumevanje uzročno-posledičnih veza među pojavama i formiranje opštijih pojmova i principa.

Imajući u vidu značaj direktnog kontakta sa predmetima saznavanja u procesu nastave, u savremenoj školi je sve izraženija potreba za učenjem u autentičnim ambijentima i realizacijom nastave u vanškolskim kontekstima. U prilog tome ističe se da „potreba za direktnim i aktivnim ophođenjem sa stvarnim svetom postaje vodećim načelom organizacije nastave. Učenje je aktivan proces koji nastaje sučeljavanjem učenika i okoline” (Cindrić i sar., 2010: 183). Ambijentalno

učenje kao oblast interdisciplinarnog istraživanja i proučavanja podrazumeva: pomeranje prostora za učenje u prirodu, društveno i kulturno okruženje; naglašavanje međusobnog uticaja i prožimanja čulnog iskustva i akademskog učenja (učenja iz knjiga), kao i afirmaciju važnosti mesta, ambijenta za učenje (Center for Environmental and Outdoor Education, 2004). Shodno tome, u savremenom obrazovnom diskursu ambijenti izvan učionice postaju mesto i predmet saznanja (Szczepanski, 2001, 2009). Pažnja se s pitanja šta učimo, pomera na pitanje kako, gde i zašto učimo, akcenat se s predmeta, sadržaja učenja, pomera na aktivnosti učenja u specifičnom ambijentu, interakciju i ishode učenja. Na taj način zidovi učionice se ruše, sve oko učenika postaje edukativni prostor, a karakteristike prostora (fizički i socijalni aspekti) pokretači aktivnosti učenika.

Na značaj povezanosti elemenata konteksta s procesom učenja i poučavanja ukazuje veći broj autora (Brown et al., 1989; Desforges, 2001). U svojim radovima oni ističu složenost procesa učenja i izuzetan značaj uticaja sredine, tj. fizičkog konteksta na taj proces. Ambijent je određen prostorom sa svim materijalnim objektima, ali i sa prisutnim ljudima i njihovim odnosima... ambijent kao faktor saznavanja je isturen u prvi plan“ (Ivić i sar., 2001: 114). U tom kontekstu navodi se da je „učenje složen sklop procesa koji se nalazi pod snažnim uticajem okruženja“ (Brown et al., 1989:34), kao i da je „učenje kao čin stvaranja ličnog iskustva i te kako osetljivo na uslove u kojima se odvija“ (Jelavić, 1995: 59). U tom smislu s pravom se smatra da ambijent u kojem se odvija nastava nije samo „dekorativna zavesa procesa učenja, već oblikuje proces učenja i sam biva oblikovan pod uticajem tog procesa“ (Aleksandrić, 2010: 478). U takvom, podsticajnom, okruženju učenje se ostvaruje kroz „učenje otkrivanjem, istraživanjem i stvaranjem u neposrednoj životnoj stvarnosti, u kojoj se učenici susreću s prirodnim i kulturnim okruženjem“ (Kadun i Blažević, 2009: 198). Na taj način učenici uviđaju međusobnu povezanost predmeta i procesa u prirodi i društvu, njihovu uslovljenost i povezanost sa čovekom. Direktan kontakt sa predmetima saznanja koji se ostvaruje najčešće kroz rešavanje istraživačkih zadataka, kroz projekte ili radionice u ambijentu van učionice utiče na motivaciju i zadovoljstvo učenika (Borić i Škugor, 2014). U tom smislu priroda, školsko dvorište, ruralna sredina, muzeji, biblioteke, kulturni centri, botaničke bašte i zoo-vrtovi postaju „zelene učionice“, „učionice na otvorenom“, gde direktan kontakt sa predmetima saznanja postaje jedna od njihovih odrednica.

*Raznovrsnost nastavnih strategija* - Promene psihološkog shvatanja inteligencije nastale pod uticajem Gardnera (Gardner, 1993), koji uvodi sedam vrsta inteligencije, otvaraju vrata ka uvažavanju mogućnosti učenika da uče na različite načine, različitim stilovima i u skladu s potrebama. Saznanje o raznovrsnim

stilovima učenja je svojevrsna kritika tradicionalnog sistema obrazovanja u kojem se favorizuje logičko-matematička inteligencija i tako ograničava potencijal onih koji uče na drugačiji način. Vremenska i prostorna fleksibilnost učenja u različitim ambijentima omogućava i podstiče različite stilove učenja i povezivanje različitih oblasti u smislene, logičke celine. U osnovi ambijentalne nastave sadržana je ideja o raznovrsnosti metodičko-didaktičkih rešenja koja uvažavaju različitost stilova i dinamike učenja u svrhu razvijanja svih potencijala učenika. Ovakvi stavovi predstavljaju potporu za primenu i kombinovanje raznovrsnih nastavnih strategija, a njihova primena uslovljena je karakteristikama samog konteksta koji oblikuje i usmerava nastavni proces. U tom smislu, u prirodnom ili socijalnom ambijentu izvan učionice stvaraju se izvanredne mogućnosti za učenje usmereno na učenika i praktikovanje raznovrsnih strategija nastave kao što su: strategija učenja otkrivanjem i rešavanja problema, strategija interaktivnog učenja i rada na projektu, strategija integrativnog učenja i nastave usmerene na delovanje; strategija saradničkih oblika učenja. Sve one zasnivaju se na promeni uloge učenika u nastavnom procesu i kreću se od dominantne, receptivne uloge ka preuzimanju uloge aktivnog konstruktora svog znanja. Učenje otkrivanjem i istraživanjem je utemeljeno na učeničkoj radoznalosti u traganju za novim informacijama, putevima dolaženja do rešenja problema pri tome pokazujući svoje stvaralačke sposobnosti. „Učenici se osposobljavaju za aktivno učešće u nastavi, za delotvorno pretraživanje i korišćenje različitih izvora informacija odnosno znanja, kritičko mišljenje, vrednovanje te zauzimanje i odbranu stavova o spornim pitanjima“ (Terhart, prema Cindrić i sar., 2010: 176). Stečena znanja i iskustva su primenjiva, a učenici preuzimaju inicijativu u učenju, razvijaju kritičnost i samokritičnost, odgovornost za svoj ali i rad drugih uz međusobno poverenje i osećaj sigurnosti. U tom kontekstu sasvim opravdano se može tvrditi da ambijentalna nastava pruža izuzetan doprinos poboljšanju kvaliteta nastave, posebno u delu primene raznovrsnih nastavnih strategija.

*Integrirani pristup u nastavi* - Potencijali autentičnih ambijenata su u pogledu primene integriranog pristupa u nastavi visoki u odnosu na potencijale koje nudi učioničko okruženje u tradicionalnom pristupu organizacije nastave. Jedan od delotvornijih načina aktivnog uključivanja učenika u proces nastave je integrirana nastava koja predstavlja „savremeni model nastave koji pomaže učeniku u stvaranju iskustvenih veza dok izgrađuju strukture znanja“ (Husanović Pejnović, 2011: 36). Nastavni problemi su povezani oko jedne teme koja se proučava iz različitih uglova. Na taj način učenici imaju mogućnost da uvide povezanost prirodnih i društvenih fenomena u objektivnoj stvarnosti, čime stiču iskustva na celovit način.

Integrisanim pristupom kod učenika se razvija holistički, celovit pogled na svet koji, između ostalog, podrazumeva i integrisano korišćenje znanja iz više naučnih oblasti u rešavanju životnih situacija (Dryden & Vos, 2001). Smatra se da se integracijom sadržaja iz različitih nastavnih predmeta, što je posebna prednost učenja van učionice, utiče na uspostavljanje veza između znanja koja se stiču kroz više nastavnih predmeta, ali i između školskih i vanškolskih znanja učenika. U prilog tome ističe se da ambijentalna nastava doprinosi povezivanju škole i okruženja, stvaranju veza između onoga što se uči u učionici i realnog života (Uzzell et al., 1995), čime se čine kvalitetni pomaci u cilju povezivanja školskih i vanškolskih znanja i iskustva dece. Shodno tome, integrisani pristup u ambijentalnoj nastavi, omogućava: mobilnost postojećih učeničkih znanja i iskustava; preuzimanje inicijative u učenju; procenu i samoprocenu; kritičnost i samokritičnost; prilagodljivost novim situacijama i različitostima (Cindrić i sar., 2010: 188). U raznovrsnim ambijentima iz okruženja učenici imaju priliku da istražuju, analiziraju, povezuju, otkrivaju načine na koje su različite stvari povezane i kroz integraciju različitih znanja samostalno konstruišu sopstveni sistem znanja. Njima se ne daju gotove činjenice, već se podstiču na logičko mišljenje i zaključivanje. Kompleksno doživljavanje sadržaja i njihovo razumevanje samo su neke od prednosti integrisane ambijentalne nastave. Obeležja integrisanog pristupa u ambijentalnoj nastavi još jednom potvrđuju da se kroz ambijentalnu nastavu mogu prevazići mnogi nedostaci tradicionalne nastave. U tom kontekstu sasvim se opravdano može smatrati da ovakav pristup doprinosi kvalitetnijoj nastavi.

*Pozitivna razredna klima i atmosfera* - Menjanjem fizičkog i socijalnog konteksta u ambijentalnoj nastavi doprinosi se dinamici nastavnog procesa, stvaranju pozitivne klime u odeljenju i motivaciji učenika. Autori Andrićević i Čudina (1985), ističu da je razredna klima rezultat delovanja nastavnika, primene određenih postupaka, ali i međusobnog odnosa samih učenika. Slično tome, Bratanić (1990) naglašava važnost socioemocionalne klime u razredu, ističući kao njenu bitnu odrednicu kvalitet međuljudskih odnosa aktera nastavnog procesa: nastavnika i učenika. Za razliku od klasičnog rada u učionici u kome je socioemocionalna klima određena školskim pravilima i gde, po pravilu, vlada strožija disciplina, u ambijentalnoj nastavi, u kojoj učestvuju i partneri iz lokalnog okruženja, socioemocionalna klima dobija novu dimenziju. Klima je određena je samim kontekstom, ambijentom u kome se odvija nastavni proces. Same karakteristike ambijenta – sklop fizičkih i socijalnih faktora koji utiču na atmosferu koja je drugačija od one koja vlada u učionici, podstiče na saradnju i timski rad učenika kroz odgovorno delovanje i demokratsko odlučivanje. U autentičnim ambijentima podstiče se interakcija i komunikacija koja je slobodnija, bez stega i pravila koje školski pro-

stor nameće. Učenici razvijaju odnose poverenja, kooperacije i empatije, a samo učenje ispunjeno je novim iskustvima i drugačijim doživljajem učenja.

U aktivnosti učenja uključuju se i partneri iz okruženja, što nastavni proces čini dinamičnijim i zanimljivijim, čime se povećava motivacija, jača osećaj odgovornosti, saradnje, povećava samopouzdanje i pojačava osećaj pripadnosti zajednici. Učenici rade na istraživačkim zadacima, projektima ili radionicama, što pojačava zadovoljstvo učenika u odnosu na nastavu u učionici (Borić Škugor, 2014). Studije i istraživanja pojedinih autora ukazuju na pozitivan efekat „zelenih učionica” na razvijanje veštine rada u timu, interakciju, kreativnost, grupno donošenje odluka, zajedničko planiranje, toleranciju i smanjenje negativnog ponašanja učenika (Rickinson, 2001) čime se opravdava i povećanje interesa naučne i stručne javnosti za ispitivanje benefita ove nastave i njene održivosti.

U vanškolskim ambijentima učenici se nalaze pred novim komunikacijskim izazovima, a učenje shvaćeno kao komunikacijski proces dobija svoj puni smisao. Rad na zajedničkim zadacima doprinosi kvalitetnijoj komunikaciji i uspostavljanju raznovrsnih komunikacijskih veza i interakcija. Pozitivna atmosfera u ambijentalnoj nastavi povoljno utiče na razvoj učenikovih interesovanja, a „učenik pokazuje široko zanimanje i uživa u svim aktivnostima“ (Husanović Pejnović, 2011). Prostor, fleksibilnije vreme trajanja aktivnosti, slobodnija komunikacija i višestruka interakcija među decom, ali i sa odraslima koji ne moraju biti njihovi nastavnici (kustos, upravnik, bibliotekar, glumac), čine pozitivnu atmosferu koja podstiče proces učenja. Strategije kooperativnog učenja od rada u paru, do timskog rada, omogućavaju različite oblike socijalne participacije i obogaćivanje sopstvenog iskustva kroz razmenu sa drugima, socijalne aktivnosti na zajedničkim zadacima i veliki stepen ličnog angažmana. Intelektualna fleksibilnost, kritičnost, tolerancija u interpersonalnim odnosima, poštovanje i prihvatanje dugih dolaze do izražaja, posebno kroz rešavanje zajedničkih zadataka na terenu.

U kontekstu sagledavanja odnosa aktera u pedagoškoj komunikaciji koji utiču na kvalitet klime i atmosfere u razredu tokom izvođenja ambijentalne nastave, važno je ne zaobići ulogu nastavnika. Ambijentalna nastava omogućava zajednički rad učitelja i učenika u svim etapama nastavnog procesa: planiranju i programiranju rada, osmišljavanju nastavnih situacija, odabiru ambijenta, osiguravanju primene sredstava i korišćenje resursa ambijenta, stvaranju problemske, istraživačke situacije i evaluaciji nastave. Kvalitetna saradnja učenika i nastavnika rezultira zajedničkim konstrukcijama novih znanja kroz problemski i istraživački pristup učenju (Cindrić i sar., 2010). Demokratski orjentisan nastavnik ima više mogućnosti da pomaže učenicima, podstiče njihovo učešće, pohvaljuje i kritikuje objektivnije, odlučuje u dogovoru sa grupom i prihvata i uvažava osećanja uče-

nika. Promena aktivnosti učenika, uspostavljanje u procesu nastave raznovrsnih komunikacijskih veza i odnosa na različitim relacijama, kao i promena stila poučavanja nastavnika, umnogome ukazuju na kvalitet ambijentalne nastave u odnosu na tradicionalno organizovanu nastavu u učionici.

## Zaključak

Osnovni cilj ovog rada je da se ukaže na mogućnosti poboljšanja kvaliteta nastavnog procesa u školama, kroz veću primenu ambijentalne nastave. Analizom teorijskih pristupa, istraživanja i različitih studija ukazuje se na značajne prednosti koje ima ambijentalna nastava u odnosu na nastavu u učionici. Rezultati analize ukazuju da suštinske odrednice ambijentalne nastave: učenje u autentičnim ambijentima, primena različitih nastavnih strategija, integrisani pristup u nastavi, pozitivna socioemocionalna klima i atmosfera u razredu, mogu u znatnoj meri da poboljšaju kvalitet nastavnog procesa.

Nalazi istraživanja koja se bave kvalitetom obrazovanja u Srbiji, a koja pokazuju značajno zaostajanje naših učenika u odnosu na prosek regiona, u smislu da naši učenici postižu niža postignuća i da pritom njihova znanja nisu funkcionalna (Baucal, 2012), ukazuju na neophodnost menjanja i inoviranja metodičko-didaktičkih rešenja u cilju prevazilaženja postojeće prakse. U tom smislu, zahtevi za povećanjem udela ambijentalne nastave u nastavni kurikulum i uočavanje njenih pozitivnih efekata na izgrađivanje učeničkih kompetencija, ukazuju na kvalitetni pomak u cilju obrazovanja, koji se kreće od transfera znanja ka kompetencijama kao ishodima obrazovnog procesa. Procena postojećeg kvaliteta nastave od strane učenika, ukazuje na to da je, iz ugla učenika, nastavu potrebno unaprediti, jer se doživljava kao pasivna i najčešće dosadna (Plut i Krnjajić, 2004). Stvaranjem situacija učenja u ambijentima van učionice promovise se istraživački, problemski pristup u nastavi, kroz kooperativno učenje na zajedničkim zadacima i projektima koji umnogome mogu doprineti prevazilaženju datih problema.

S obzirom na to da ideja učenja na otvorenom, izvan učioničkog prostora, još uvek nije dovoljno zaživela u našoj nastavnoj praksi, potrebno je izvršiti niz istraživanja u cilju kvalitetnijeg procenjivanja njenih prednosti ali i nedostataka u odnosu na postojeće stanje u cilju povećanja udela ambijentalne nastave. Takođe, ovom problemu treba posvetiti više pažnje, kako u procesu inicijalnog obrazovanja nastavnika, tako i putem stručnog usavršavanja. Pred nama je proces kritičkog istraživanja postojeće prakse ambijentalne nastave i dalje promišljanje u smeru promovisanja kvalitetnih metodičkih scenarija, u cilju kreiranja delotvornog nastavnog procesa usmerenog na učenika. Zaključci ovog rada mogu služiti

kao polazna osnova za dalja istraživanja ambijentalne nastave u našoj sredini u cilju poboljšanja kvaliteta nastave i učenja.

## Literatura

- Anđelković, S., Stanisavljević Petrović, Z. (2013). *Škola i neformalni obrazovni konteksti*. Beograd: Univerzitet u Beogradu: Geografski fakultet.
- Anđelković, S., Stanisavljević Petrović, Z. (2013a). Učenje i poučavanje van učionice – Ambijentalna nastava. *Nastava i vaspitanje*, 62(1), (39-52).
- Andrilović, V., Čudina, M. (1985). *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
- Andić, D. (2007). Učenje i poučavanje prirode i društva na otvorenim prostorima. *Metodički obzori*, 2(1), 7-23.
- Aleksandrić, B. (2010). Kontekstualni pristup kurikulumu. *Pedagogija*, 65(3), 473-481.
- Anđelković, S., Bojković, D. (2009a). Holistic and contextual learning and teaching in different environments in new educational paradigm. U V. Kadun (ur.) *Zbornik radova Škola po meri* (33-34). Medulin: Sveuciliste Jure Dobrile u Puli.
- Baucal, A. (2012). *Ključne kompetencije mladih u Srbiji u PISA 2009 ogledalu*. Beograd: Institut za psihologiju, Filozofski fakultet u Beogradu.
- Borić, E., Škugor, A. (2014). Achieving Students' Competencies Through Research-Based Outdoor Science Teaching. *Croatian Journal of Education*, 16(1), 149-164.
- Bratanić, M. (1990). *Mikropedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brown, J. et al. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Cindrić, M. i sar. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: Ekološki glasnik.
- Desforges, C. (2001). *Uspješno učenje i poučavanje-psihologijski pristupi*. Zagreb: Educa.
- De Zan, I. (2005). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- Dryden, G., Vos, J. (2001). *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa.
- Gudjons, H. (1995). *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligence. The Theory in Practise*. New York: Basic Books.
- Husanović Pejnović, D. (2011). *Održivi razvoj i izvanučionička nastava u zavičaju*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2001). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, Ministarstvo za prosvjetu i nauku Crne Gore.
- Janković, A. (2009). Očigledna nastava u teoriji i savremenoj školi. *Nastava i vaspitanje*, 58(4), 509-522.
- Jedličko, J. (2003). Izvanučionička nastava prirodoslovlja u osnovnoj školi. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*, 5(1), 109-119.
- Jelavić, F. (1995). *Didaktičke osnove nastave*. Jasterbarsko: Naklada Slap.



- Kadum, V., Blažević, M. (2009). Stavovi učitelja o izvanučioničkoj nastavi. U Škola po mjeri - *Monografija sa međunarodnog naučnog skupa* (197-209). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Plut, D., Krnjajić, Z. (ur.) (2004). *Obrazovanje i društvena kriza: dokument o jednom vremenu*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Rickinson, J. (2001). Learners and learning in environmental education: A critical review of the evidence. *Environmental Education Research*, 7(3), 208-318.
- Stoll, L., Flink, D. (2000). *Mijenjajmo nase škole - Kako unaprediti djelotvornost i kvalitet naših škola*. Zagreb: Educa.
- Skok, P. (2002). *Izvanučionička nastava*. Zagreb: Pedagoški servis.
- Szczepanski, A. (2001). What is Outdoor Education? In *Others Way of learning. 4th Euro-congress of The European Institute of Outdoor Adventure Education and Experiential Learning*. Sweden: Rimforsa.
- Szczepanski, A. (2009). Outdoor Education - Authentic Learning in the Context of Urban and Rural Landscape—A Way of Connecting Environmental Education and Health to Sustainable Learning – Literary Education and Sensory Experience. Perspective of the Where, What, Why and When of Learning. Preuzeto februara, 2013 sa [http://www.mgu.ac.jp/21tosyokan/files/hatsurin\\_13.pdf](http://www.mgu.ac.jp/21tosyokan/files/hatsurin_13.pdf)
- Vujačić, M. i sar. (2011). *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji – refleksije o prošlosti, vizije budućnosti*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Wilson, R.A. (1995). Nature and young children: a natural connection. *Young children*, 50(6), 4-11.



# TEACHING OUTSIDE THE CLASSROOM AS A FUNCTION OF TEACHING PROCESS IMPROVEMENT

Sladjana D. Anđelković  
Faculty of Geography University of Belgrade

Zorica Stanisavljević Petrović  
Faculty of Philosophy, Pedagogy Department, University of Niš

## **Abstract**

The paper discusses the contribution of ambient teaching to the improvement of quality of teaching process in school. Basic goal of this paper is to point out the possibility of improving the quality of teaching through presentation and critical analysis of ambient teaching core elements. Focus of this paper is dedicated to reviewing the contributions of ambient teaching to improving quality of teaching, especially for the part of gaining permanent and functional knowledge, skills and student's abilities. Initial presumption is that teaching performed in authentic ambient is characterized by specific teaching context, diversified teaching strategies, integral approach, encouraging emotional climate, which can significantly influence the quality of teaching process. Results of theoretical and practical analysis of the effects of ambient teaching based on the constructivist approach to the teaching process suggest the need for greater participation of ambient teaching and various methodical scenarios creation in the classroom in order to develop flexible, democratically-minded individuals who will become competent to engage in the life of the community as an entity and the creator of personal development and societal development.

**Key words:** teaching outside the classroom, quality of teaching, school

# RUČNI RAD KAO NASTAVNI PREDMET I UNAPREĐENJE KVALITETA NASTAVE U SRBIJI KRAJEM XIX VEKA<sup>1</sup>

*Scenario promene u obrazovanju:  
analiza primera iz istorije školstva*

Aleksandra Ilić Rajković  
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

## Apstrakt

Ručni rad kao nastavni predmet u školama Srbije krajem XIX veka jeste pojava kojoj u ovom radu pristupamo kao faktoru promene u pravcu unapređivanja kvaliteta obrazovanja iz perspektive metodologije scenarija. U uvodnom delu rada ukratko je razmotrena metodologija scenarija i navedeni su primeri njene primene u domenu pedagoških proučavanja. U centralnom delu rada predstavljena je studija Sretena Adžića (1887) o pedagoškim potencijalima ručnog rada iz perspektive scenarija. Konstatovano je da se u toj studiji mogu prepoznati sva četiri koraka u konstrukciji osnovnog modela scenarija: tema, osnovne tendencije, oblikovanje scenarija i evaluacija sa akcionim planom. Komentarisano je takođe i odnos stručne javnosti prema Adžićevoj studiji i prikazan je pokušaj realizacije njegovog scenarija. U zaključnom delu rada ukazuje se na dobiti po kvalitet obrazovanja koje proizilaze iz proučavanja pedagoške prošlosti iz perspektive scenarija. Primer pokušaja unapređenja kvaliteta obrazovanja koji je u ovom radu analiziran pokazuje da taj proces nije linearan, da je značajno definisati uloge svih nosilaca promene, te da je uvođenje promene dugotrajan proces koji je potrebno strateški planirati.

**Ključne reči:** ručni rad, scenario, kvalitet, promena, inicijativa.

## Uvod

Termin „scenario“, poreklom iz latinskog *scaena*, najpre se odnosio na pozorišnu umetnost i film. Od Drugog svetskog rata ovaj termin ulazi u vojnu terminologiju u smislu strateškog planiranja, potom i u oblast menadžmenta gde se takođe upotrebljava u istom značenju. Od sedamdesetih godina XX veka „scenario“ ulazi i u domen studija o budućnosti društva i prirodne sredine, a početkom XXI veka i u domen obrazovanja. U savremenoj literaturi o metodologiji scenarija razmatra se niz pitanja koja se odnose na: ciljeve scenarija, funkcije scenarija, proces konstruisanja scenarija, njegov sadržaj, autore, kao i na relacije između scenarija

<sup>1</sup> Rad je nastao u okviru projekta „Modeli procenjanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ br.179060, koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a nosilac je Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

i strateškog planiranja, relacije između scenarija i narativa, itd (Van Notten, 2006; Booth *et al.* 2009). Scenariji u okviru studija budućnosti definišu se kao „konzistentni i koherentni opisi alternativnih hipotetičkih budućnosti koje odražavaju različita viđenja prošlosti, sadašnjosti i razvoja u budućnosti i koji mogu služiti kao osnova za akciju“ (Van Notten prema Džinović i Pavlović, 2011: 25).

Evropska asocijacija za obrazovanje nastavnika (Association for Teacher Education in Europe) podržala je više istraživanja zasnovanih na metodologiji scenarija kojima je posvećen i poseban broj časopisa *European Journal of Teacher Education* 2003. godine. Autori tih istraživanja nastojali su da ukažu na različite mogućnosti primene scenarija u oblasti obrazovanja. Prva grupa autora na metodologiji scenarija zasniva analize i refleksije o promenama u obrazovanju. Predmet analize, na primer, u jednom od radova jesu preporuke evropskih ministara obrazovanja o politikama obrazovanja u budućnosti upućene Savetu Evrope. U više radova pokazana je primena metoda scenarija u analizi promena iz neposredne prošlosti u obrazovanju u Engleskoj, Portugalu, Poljskoj, Holandiji i Švedskoj. Druga grupa autora, čije je radove predstavio pomenuti časopis, nastojala je da pokaže kako rad na konstrukciji scenarija može podsticati proces učenja. Oni konstatuju da izrada scenarija pomaže razvoj kreativnosti, maštovitosti i osjetljivosti za potrebe budućnosti, takođe doprinosi i svesti o faktorima koji utiču na budućnost. Ovi autori ukazuju i na mogućnosti primene scenarija u procesu učenja, pored individualnog, na više socijalnih nivoa – od radne grupe okupljene oko zajedničkog projekta do nacionalnog nivoa.

Metodologija scenarija primenjena je i u okviru projekta Školovanje za budućnost Centra za istraživanje i inovacije u obrazovanju Organizacije za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD, 2007). Autori angažovani na ovom projektu konstruisali su šest scenarija „škole za budućnost“.

Grupa domaćih autora okupljenih oko projekta *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji* realizovala je 2011. godine istraživanje, takođe zasnovano na metodologiji scenarija koje je rezultiralo nizom preporuka za donosiocima odluka. U ovom projektu metodologija scenarija shvaćena je kao jedan od „instrumenata boljeg upravljanja promenama u obrazovanju“ (Vujačić i dr., 2011).

## Studije budućnosti u prošlosti

Autori koji se bave metodologijom futurističkih istraživanja ukazuju na povezanost istorijskih istraživanja i studija budućnosti (Inayatullah, 1998; Staley, 2002). Metod scenarija iako se prvenstveno vezuje za studije budućnosti, svoje mesto ima i u proučavanjima prošlosti. Scenario se primenjuje u razvoju tzv. al-

ternativnih istorija – konstrukcija koje daju odgovor na pitanje „Šta bi bilo kad bi bilo?“ (Rosenfeld, 2002; Booth *et al.* 2009). Naš rad pripada istoriji školstva u Srbiji, i njegov fokus nije na navedenim kopčama između futurologije i istorije, već na retroaktivnoj primeni metodologije scenarija. Iz prethodnog pregleda domena primene ove metodologije u obrazovanju može se videti da neki autori metodologiju scenarija primenjuju kako bi analizirali promene iz neposredne prošlosti. Međutim, potrebe da se anticipiraju budući događaji i da im se strateški pristupi nisu tekovine novije istorije. I pre razvoja metodologije scenarija bilo je autora koji su na sličan način nastojali da anticipiraju budućnost. Neimenovanje jednog teksta scenarijem ili studijom budućnosti ne znači da on nije rezultat primene metodologije slične scenariju.

Istorija nam omogućava da pratimo ‘budućnost’ iz perspektive prošlosti, da pratimo razvoj određene pojave i da utvrdimo karakteristike tog razvoja, kao i da pojavu sagledavamo u širem društveno-istorijskom kontekstu. Sagledavanje kroz prizmu scenarija pomaže da se ideja o promeni, razvijena i realizovana u prošlosti, objasni iz perspektive njenih efekata i uloge u događajima koji su usledili. U ovom radu ukazujemo na mogućnosti primene metodologije scenarija u istorijskim istraživanjima u kojima se prošlost analizira kao iskustvo. Problemi sa kojima se današnjica suočava često su slični onima iz prošlosti i kao takvi predstavljaju nasleđe koje treba proučavati. Ignorisanjem akumuliranog nasleđa sadašnjost se lišava snažnih poluga gubeći mnogo vremena na „ponovno pronalaženje točka“ (Godet, 2000: 6).

Predmet našeg proučavanja u najširem smislu može se definisati kao uloga scenarija promene u unapređivanju kvaliteta obrazovanja. Ručni rad kao nastavni predmet u školama Srbije jeste pojava kojoj u ovom radu pristupamo kao mogućem faktoru promene u pravcu unapređivanja kvaliteta obrazovanja. Rodonačelnikom ove ideje u Srbiji smatra se Sreten Adžić, dok u međunarodnim okvirima ova uloga pripada Otu Salomonu (Otto Salomon) švedskom pedagogu.

Od 1880. godine kada je Salomon pokrenuo prvi kurs za obuku učitelja u realizaciji nastave ručnog rada, ova ideja zadobila je veliku međunarodnu pažnju (Butler, 1887; Chapman, 1887; Thorbjörnsson, 2006). Ubrzo su u Naasu, Lajpcigu i Beču razvijeni centri za stručno usavršavanje nastavnika u pravcu te pedagoške novine. Sreten Adžić je, kao stipendista srpske vlade, pohađao u Beču od 1882 do 1887. godine nastavu na Pedagogijumu Fridriha Ditesa. On je, međutim, svoje studije samostalno proširio i na upoznavanje ručnog rada kao nastavnog predmeta, o čemu je redovno izveštavao Ministarstvo prosvete Kraljevine Srbije koje ga je i podržalo da obrazovanje nastavi u Lajpcigu u periodu od 1887 do 1889. godine.

## Studija o ručnom radu Sretena Adžića i osnovni model scenarija

Adžić je tematiku o pedagoškim potencijalima ručnog rada predstavio srpskoj javnosti kroz dvodelnu studiju pod nazivom *Ručni rad u muškoj školi*, 1886. i 1887. godine – u isto vreme kada je i svetska javnost o tome informisana. Objavljivanje ovih naslova može se smatrati početkom pokreta za ručni rad u Srbiji. U prvom delu studije Adžić je predstavio stavove pedagoških klasika o ručnom radu, pravce u kojima se ova ideja razvijala tokom XIX veka i ukazao je na status ručnog rada kao nastavnog predmeta u državama evropskog i ostalih kontinenata (Adžić, 1886). Već naredne, 1887. godine on objavljuje drugi deo studije pod istim naslovom, u više nastavaka na stranicama časopisa *Otađzbina* koji je uređivao dr Vladan Đorđević. U tom tekstu Adžić predstavlja informacije i iskustvo koje je stekao na kursovima ručnog rada iz perspektive problema sa kojima se suočavalo srpsko školstvo i društvo, ukazujući na ručni rad kao na ključ za njihovo rešavanje.

Adžićeva razrada ideje o reformatorskim mogućnostima ručnog rada može se iz istorijske perspektive posmatrati kao studija budućnosti konstruisana metodologijom scenarija. Tipologija karakteristika scenarija koju je predstavio Van Noten pokazuje raznovrsnost pristupa u metodologiji scenarija (Van Notten, 2007: 72). Ipak, kao zajednički svim pristupima moguće je identifikovati i opisati osnovni model scenarija. Osnovni model razvija se kroz četiri koraka: određivanje teme ili ključnog pitanja za analizu, identifikovanje glavnih trendova, oblikovanje scenarija, evaluacija scenarija i izrada akcionog plana (Džinović i Pavlović, 2011: 27). Analizom Adžićeve razrade ideje o pedagoškim vrednostima ručnog rada mogu se konstatovati svi navedeni koraci.

### **Tema scenarija: ručni rad kao nastavni predmet i unapređenje kvaliteta obrazovanja u Srbiji**

Prvi korak u izradi osnovnog modela scenarija jeste definisanje teme ili ključnog pitanja na koji scenario treba da predloži odgovor. U ovom koraku neophodno je i definisati cilj izrade scenarija, precizirati vremenski okvir za realizaciju scenarija i izabrati relevantne izvore podataka potrebnih za konstruisanje scenarija (Džinović i Pavlović, 2011). Adžićeva studija pokazuje da je on navedene elemente imao na umu.

*Definisanje osnovnog pitanja.* Pitanje na koje Adžić nastoji da da odgovor može se formulisati na sledeći način: Kako unaprediti kvalitet obrazovanja u Srbiji da bi ono odgovaralo potrebama društva na putu modernizacije?

Osamdesetih godina XIX veka, Srbija je tek desetak godina nezavisna od turske vlasti i teži da se uključi u red modernih evropskih država. Taj cilj, smatrao je Adžić teško je ostvariv sa stanovništvom koje treba da iznese modernizaciju, a koje je prema njegovom sudu „do nepojamnih razmera” nemarno, ravnodušno, bez svesti i osećaja za opšti interes i inicijativu. Srpski narod, smatrao je ovaj pedagog, po svom karakteru je i nepraktičan, nerealan, ne ume da planira, niti da konstruiše svoju budućnost. „Mi se radije upuštamo u najsudbonosnija preduzeća onako ‘na bog’ i ‘duša’, ‘na bat’, ‘na sreću’, no što ćemo se promučiti, da sve unapred proračunimo i promerimo. (...) Mi ne umemo da radimo s planom i proračunom jer se nismo u tome ni vedžbali, nismo se navikavali” (Adžić, 1887:158) Odgovornost za takvo stanje, prema Adžiću je na školi, u kojoj se učenicima prezentuje preobimno teorijsko znanje koje oni mehanički usvajaju i koje nije povezano sa svakodnevnim životom učenika.

*Izvori podataka.* Šta se može konstatovati o izvorima na osnovu kojih Adžić donosi prikazane procene? Adžić navedenu kritiku zasniva na analizi prosvetne dokumentacije – Zakon o osnovnim školama iz 1882. godine, Nastavni plan i program za osnovne škole, raspisi, projekti i sl. Takođe, poznati su mu i rezultati prvih studija o kvalitetu obrazovanja u Srbiji koje su u tim godinama objavljivali Vladimir Karić i Jovan Miodragović (Ilić-Rajković i Luković, 2011). I Adžićevo dvogodišnje iskustvo kao učitelja u Trsteniku može se smatrati određenom vrstom izvora. Naime, on je kroz beleške koje je vodio, pristupao svom radu kritički i reflektivno (Adžić, 1924). U Beču on proučava i svu dostupnu literaturu o vaspitnim mogućnostima ručnog rada koju je pregledno prikazao u prvom delu svoje studije 1886. godine.

Obrazovanje je jedan od ključnih faktora u procesu rešavanja zapaženih problema koji su kočili modernizaciju srpskog društva, smatrao je Adžić. Zakon o narodnim školama donet 1882. godine kojim je uvedena šestogodišnja školska obaveza u Srbiji sadržao je niz vrlo naprednih odredbi. Punom primenom tog Zakona u prvih devet godina planirano je da osnovnom školom bude obuhvaćeno 50% dece dorasle za školu u Srbiji. Kadrovski i materijalni uslovi, međutim, nisu bili spremni za realizaciju ovog Zakona. Izvestan napredak u unapređenju kvaliteta obrazovanja je postignut, ali je njegova dinamika bila daleko od predviđene.

Proučavajući vaspitni koncept u osnovnim školama prvi analitičari kvaliteta obrazovanja u Srbiji konstatuju da učenici iz škole iznose „poluznanje“ (Karić, 1887), da se u obrazovanju zanemaruje prirodno neophodna ravnoteža između „duha i tela“ (Miodragović, 1887), te da se ne razvijaju socijalne veštine, ni pojam o radu kao kulturnoj, ekonomskoj, socijalnoj i moralnoj kategoriji, kao i da se

ne neguju preduzimački duh i inicijativa (Adžić, 1887). Navedene karakteristike ujedno su, prema ovim autorima i kriterijumi za procenu kvaliteta obrazovanja i smernice za reformu postojećeg stanja.

*Cilj izrade scenarija.* Adžićeva namera objavljivanja studije o ručnom radu podudara se sa shvatanjima savremenih autora o cilju konstruisanja scenarija. Oni ističu da scenario nije sam sebi cilj, već da predstavlja osnovu za javnu diskusiju. Neki autori smatraju da scenario ne treba da bude razrađen detaljno, a u praksi se često izrađuje više različitih scenarija (OECD, 2007; Vujačić i dr. 2011). I Adžić je nameravao da podstakne javnu diskusiju kako bi ona pokrenula izradu strategije unapređenja kvaliteta obrazovanja u Srbiji pomoću ručnog rada. Za razliku od savremenih scenarija, koji na javnu diskusiju dolaze u sažetom obliku, Adžić je detaljno predstavio anticipaciju budućnosti u Srbiji nakon uspešno uvedene promene u obrazovanju za koju se zalagao.

Izrada scenarija podrazumeva i jasno opredeljenje za nivo sistema ili element sistema koji bi bio obuhvaćen promenom, kao i okvirno preciziranje vremenskog perioda koji scenario obuhvata. Adžićeva razmatranja odnose se na osnovnu školu kao element školskog sistema koji je najosetljiviji za takvu promenu. Kada je o vremenskom periodu reč, njegova studija razmatra i kratkoročne, i dugoročne promene. On hipotetički opisuje promene i u lokalnoj sredini, i u ponašanju učenika koje bi bile uočljive neposredno po uvođenju ručnog rada kao fakultativnog predmeta u njihovu nastavu. Takođe, on hipotetički razmatra i promene na širem društvenom planu do kojih bi došlo u narednih desetak godina. Vremenski opseg obuhvaćen scenarijem, smatraju savremeni autori i treba da bude 10-20 godina (Van Notten, 2007; Godet, 1994)

### ***Osnovni trendovi: privatna inicijativa, državna inicijativa i pedagoška uloga učitelja***

Drugi korak u izradi scenarija sastoji se u analizi i utvrđivanju trendova koji potencijalno mogu da utiču na budućnost, da 'nose' promenu. Dakle, neophodno je scenario utemeljiti na tendencijama koje postoje u sadašnjosti kako bi promena mogla da bude realizovana. Potrebno je takođe definisati i izvor promene, cilj promene, utvrditi nosioce promene i definisati uslove promene.

*Utvrdjivanje trendova.* Trendovi ne moraju trenutno da budu jasno vidljivi, dovoljno je da su u sadašnjosti prisutni u naznakama i da ih je moguće osnažiti. U metodologiji scenarija razvijen je niz procedura i postupaka za analizu trendova i utvrđivanje potencijalno uticajnih trendova u budućnosti (Godet, 1994). Kako



odabrati trendove koji će biti relevantni za željenu promenu? Selekcija trendova uglavnom podrazumeva kombinaciju kriterijuma a) mogućnosti i poželjnosti – biraju se trendovi koji su najpoželjniji i istovremeno najverovatniji i b) predvidljivosti i uticaja – biraju se trendovi sa najvećim potencijalnim uticajem na buduće promene i najmanje predvidljivim ishodom (Snoek, 2003; Pavlović i Džinović, 2011: 29).

Adžić je analizirajući tada aktuelni obrazovni kontekst ukazivao na nekoliko „strujanja“, ili terminologijom scenarija označeno – trendova, koje treba imati u vidu kao snage na kojima bi bilo utemeljeno uvođenje ručnog rada kao nastavnog predmeta kako bi on mogao da postane faktor promene. Adžić, najpre predstavlja opšte „strujanje“ prisutno u međunarodnom kontekstu koje se od strane domaćih autora označavalo kao „kulturna borba među narodima“ u kojoj će pobjedu odneti narodi uređenijih i efikasnijih obrazovnih sistema. Ručni rad, ukazuje Adžić, već je u Evropi bio prepoznat kao nastavni predmet koji učestvuje u „kulturnoj borbi“ doprinoseći kvalitetu obrazovanja. Drugo, Ministarstvo prosvete u Srbiji imalo je pozitivan stav prema ovoj novini, te se moglo očekivati učešće državne inicijative pri njenom uvođenju u škole u Srbiji. Treće, srpski narod iako ima negativan stav prema školi kao instituciji, nema i negativan stav prema vrednosti obrazovanja, što su već konstatovali autori prvih studija o kvalitetu obrazovanja u Srbiji. Adžić je u takvom odnosu prema vrednosti obrazovanja prepoznao naznake privatne inicijative u oblasti obrazovanja. Četvrto, uloga učitelja u Srbiji najčešće se svodila na mehaničko prenošenje znanja propisanih nastavnim planom i programom. Takva uloga, smatrao je Adžić postepeno se preobražava u šire shvaćenu pedagošku ulogu učitelja, zahvaljujući učiteljskoj školi čije su prve generacije upravo u to vreme bile već nekoliko godina u praksi.

Može se konstatovati da su državna inicijativa, privatna inicijativa i pedagoška uloga učitelja trendovi na kojima Adžić zasniva scenario promene. Ovi trendovi mogu se posmatrati i kao dva kontinuumata čijim se ukrštanjem dobija model na osnovu kojeg bi savremeni autori formulisali barem četiri scenarija. Prvi kontinuum odnosi se na inicijativu i čine ga *državna inicijativa – privatna inicijativa*. Prema Adžićevoj anticipaciji *privatna inicijativa* predstavlja poželjan pol. Drugi kontinuum, odnosi se na ulogu učitelja, i čine ga *učitelj kao prenosilac znanja – učitelj kao vaspitač*. Poželjan pol jeste *učitelj kao vaspitač*. Iz jednog pisma upućenog Ministru prosvete može se videti Adžićevo opredeljenje za jačanje privatne inicijative, tada prisutne kao naznake.

„U nas se nekako ulegla misao, da sve treba da polazi od države, da sve ima da potpomaže. Ja držim, da je sad vreme, da se otpočne narod vaspitavati – naravno postupno u tom pravcu, da se sam brine o svojim potrebama, a ne da ih



s čeka neba ili od države. Meni se čini, da će i ova nova školska ustanova kojom se ide na to, da se narod vaspita u radljivosti, preduzimljivosti i istrajnosti, biti najpodesnije, da bude u isto vreme i vežba naroda u tome, da sam vodi brigu o svojim potrebama. Vi vidite, g. ministre, šta ja smeram. Ja smeram da se otpočne agitacija u tom pravcu, da školske radionice postanu ustanova privatna karaktera: raznih društava, esnava, opština itd, no samo ne čista državna. Ovako je za sada skoro svuda u Nemačkoj, i meni se ovo dopada. Vladi bi ostalo samo da celu stvar potpomaže i preporučuje, i u neku ruku da joj daje pravic” (Objavljeno u: Milošavljević, 2006: 112).

*Izvor promene.* Adžić je kao izvor promene definisao ručni rad koji bi u osnovnim školama imao status fakultativnog nastavnog predmeta.

*Cilj promene.* Šta se postiže nastavom ručnog rada? Cilj nastave ovog predmeta, je trostruk „da se u dece izvedžba ruka i oko, da se naviknu da rade sa proračunom i smišljenošću i da se uopšte oprijatelje s radom“ (Adžić, 1887: 705).

*Uslovi promene.* Može konstatovati i da je Adžić imao u vidu, tri neophodna uslova za uspešno uvođenje ručnog rada: fakultativnost, poimanje pedagoškog značenja ručnog rada i transparentnost.

Fakultativnost nastave ručnog rada, prema Adžiću odnosila se na sve aktere neposredno uključene u proces promene – učenike, lokalnu zajednicu i učitelje. Zastupajući stanovište da se potpuna i kvalitetna promena postiže samo ukoliko je pojedinac unutrašnje motivisan, Adžić je insistirao da ručni rad bude fakultativan predmet u školama sve dok njegovi pozitivni efekti ne budu očigledni javnosti. Takođe, smatrao je da nastavu ovog predmeta treba da realizuju samo oni učitelji koji su motivisani za uvođenje ove novine i koji je razumeju. Učitelj i lokalna zajednica treba da iniciraju osnivanje radionica i uvođenje ovog predmeta.

Poimanje pedagoškog značenja nastave ručnog rada u osnovnoj školi od strane učitelja jeste još jedan neophodni uslov. Ručni rad kao nastavni predmet, isticao je Adžić, nije obuka za zanat, niti je izrada nastavnih sredstava. Ručni rad je skup metodički zasnovanih vežbi kojima se teži ka jasno definisanom pedagoškom cilju.

Treći uslov jeste transparentnost. Roditelji i lokalna zajednica, navodio je Adžić moraju da budu upoznati sa namerama, organizacijom i rezultatima ručnog rada kao nastavnog predmeta kako bi ga kontinuirano podržavali i prepoznali njegove efekte.

## **Oblikovanje scenarija: ishodi ručnog rada kao nastavnog predmeta i anticipacija budućnosti Srbije**

Oblikovanje scenarija, kao treći korak, obuhvata operacionalizaciju trendova, obrazloženje hipoteze na kojoj se zasniva anticipacija ishoda promene, utvrđivanje uloge i pozicija glavnih aktera kao i opis ishoda na više nivoa i u više konteksta. (Džinović i Pavlović, 2011: 31)

Adžić je pretpostavljao da je moguće uspešno reformisati osnovnu školu u Srbiji uvođenjem ručnog rada kao fakultativnog predmeta. Pravilnom primenom pedagoški shvaćenog ručnog rada u nastavi moguće je uticati na motivaciju učenika za učenje i na opšti razvoj učenika, te time i na kvalitet obrazovanja uopšte u Srbiji. Ove ishode Adžić predstavlja u višedimenzionalnom kontekstu: pedagoškom, kulturnom, privrednom, građanskom i međunarodnom.

U školskoj radionici razvija se pozitivan stav učenika prema radu i razumevanje međusobne uslovljenosti telesnog i duhovnog rada. Rad postepeno postaje potreba i navika koja unosi red u sve segmente učenikovog života. Ručni rad, na taj način, doprinosi moralnom vaspitanju učenika, ali i čitave zajednice, što može značajno uticati na njen privredni razvoj i politički status. Adžić je značaj ručnog rada kao nastavnog predmeta analizirao i u kontekstu privredne i nacionalne politike Srbije. U školskoj radionici se ne pristupa izradi ni najjednostavnijeg predmeta, kao što je na primer štapić za cveće, a da se prethodno ne isplanira – osmisli, izmeri, proračuna. Izrađujući predmet po predmet, ili drugačije rečeno, rešavajući problem po problem, učenik se navikava na preciznost, planiranje, smišljenost, istrajnost, postaje samostalan i stiče samopouzdanje. To su, ističe Adžić, ne samo korisne navike već i građanske vrline i stubovi privrede. „Ko kao dete ume da načini zubac za grabulju sa planom i proračunom, taj će docnije kao čovek umeći tako isto načiniti i grabulju i sto; i kuću i put, i most, i fabriku, i svako veće i ozbiljnije preduzeće; umeće sa planom da radi i njivu i livadu i vinograd; sa proračunom i tačnošću će obavljati svoj poziv i kao građanin, i kao činovnik, i kao nastavnik, i kao glava porodice; sa planom i proračunom će umeti i da se u lancu bori sa neprijateljem, i da vodi vojsku, i sve!” (Adžić, 1887: 159)

Ručni rad kao nastavni predmet, pedagoški zasnovan i didaktičko metodički pravilno osmišljen, verovao je Adžić, može da reformiše za samo nekoliko generacija srpsko društvo u moralnom, socijalnom, privrednom i političkom smislu. Pozitivan stav prema radu, rad kao navika, preduzimljivost i samopouzdanje koje ručni rad podstiče u školskoj radionici, uticaće da se takav odnos razvije i prema „vršenju i sviju svojih dužnosti”, a time da se razvije i odnos prema svojim pravima. „Svest o

svojim pravima izazvaće i jasno poimanje i tuđih prava i poštovanje istih. Poštovanje tuđih prava i poimanje opštih dužnosti odvešće opet svakog pojedinog ka brzom i tačnom vršenju svojih dužnosti. Usled toga će se i lične zadevice i nevažni sporovi umanjiti, i tako isto i partijska trvenja. I sva ona umna i materijalna snaga, koja se sad straći u beskorisnim trvenjima, upotrebiće se onda na napredak i tvorenje. Sadržaj rušilački duh pretvoriće se u stvaralački. Sadržaj razdraženo, svađalačko, i u neku ruku otimačko i varaličko stanje, gde ni brat bratu nije veran i iskren, pretvoriće se u mirno, smišljeno i odmereno i pošteno delanje” (Adžić, 1887: 160)

Navedene sposobnosti i stavovi koje poseduje većina pripadnika narodne zajednice garantuju privredni i ekonomski napredak, smatrao je Adžić. Takav napredak garant je i čvrste međunarodne pozicije, pa i ostvarenja velikog nacionalnog cilja – ujedinjenja svih Srba. „Onda će nas braća istinski voleti i trčaće k nama sama, pa će nam se izdavati za brata koji nam je samo u pola brat. A imaće i zašta. Imaće što i da nauči kod nas i čim da se koristi” (Isto.)

*Stil scenarija.* Savremeni autori navode da scenario treba da bude pisan stilom koji je „intrigantan“, poseduje efekat iznenađenja i podstiče na dijalog. U Adžićevoj studiji i ovi elementi su prepoznatljivi. Adžić se čitaocima obraća u vidu zamišljene prepiske između mladog učitelja i njega, starijeg učitelja koji se nalazi na stručnom usavršavanju u inostranstvu.

„Dragi sinovče, pre svega da ti kažem da me tvoja pisma jako interesuju. Lepo od tebe, što mi pišeš opširno o svojoj školi. I ja ću ti opširno odgovarati. Jednom mladom učitelju kao što si ti, neće ovaka prepiska biti nikad od štete. Ja ću pak moja pisma podešavati tako, da ćeš ih slobodno moći dati na čitanje i svakom drugom, koji se razbira za školu, i koji se od nje nada dobru“ (Adžić, 1887: 315).

Na početku prepiske, mladi učitelj predstavljen je kao neko ko sumnja u pedagoške mogućnosti ručnog rada. Tokom prepiske njegov skepticizam se preobražava u zainteresovanost za ručni rad, da bi do kraja prerastao volju za realizaciju ove ideje. Adžićeva studija pisana je u prvom licu, uz slikovite prikaze nastave i ishoda ručnog rada, dok direktna kritika upućena na račun školske politike i karaktera srpskog naroda podstiče na razmišljanje, diskusiju i delanje.

### ***Evaluacija scenarija i izrada akcionog plana: „Šta nam je činiti?“***

Četvrti korak u konstrukciji scenarija prema savremenim autorima ogleda se u evaluaciji scenarija i predstavljanju akcionog plana. U metodologiji scenarija razrađeni su postupci za procenu relevantnosti i efektivnosti scenarija, odnosno za evaluaciju scenarija.

Adžić, je takođe bio svestan neophodnosti predviđanja i dobiti, i eventualne „cene“ realizacije svog scenarija. On je dobiti detaljno opisao što je i prikazano u prethodnom tekstu. Međutim, očekivao da prikazane ideje budu podvrgnute javnom kritičkom preispitivanju, te je analizu mogućih negativnih aspekata realizacije ostavio javnosti. On doduše analizira i komentariše, u cilju odbrane iznete ideje, više očekivanih zamerki koje se odnose na: relacije porodica – škola, preopтереćenost učenika, učestalost školskih reformi, finansiranje školskih radionica. Te zamerke mogle bi da se svedu na jednu opštu, smatrao je on – bojazan da bi se uvođenjem ručnog rada kao nastavnog predmeta poremetila organizaciona struktura škole kao institucije i njena društvena i vaspitna funkcija. Adžić je kritiku smatrao potrebnom i korisnom, za njega je ona imala ulogu „regulatora“ koji će skretati pažnju na one probleme koje zastupnici bilo koje ideje zaslepljeni prvobitnim oduševljenjem previđaju. Smatrao je takođe, da protivnička mišljenja predstavljaju i „dokaz o velikoj važnosti same stvari“ (Adžić, 1887: 155).

Završni korak u izradi scenarija predstavlja izrada akcionog plana za realizaciju scenarija. Treba napomenuti da se ovim korakom ne kompletira finalna verzija scenarija, već verzija koja predstavlja osnov za diskusiju. U dva odeljka Adžić predstavlja i plan akcije. Iako je privatna inicijativa izdvojena kao jedan od ključnih trendova, Adžić ukazuje i na ulogu države. Aktivnosti svih nosilaca promene: učitelja, lokalne zajednice i države treba da se odvijaju paralelno.

U odeljku pod naslovom „Šta nam je činiti“ Adžić predlaže da Ministarstvo prosvete stipendira boravak nekoliko učitelja iz Srbije na kursovima za obuku u ručnom radu u sva tri evropska centra (Beč, Lajpcig i Naas). Drugi korak predstavljalo bi uvođenje ručnog rada u učiteljske škole kao nastavnog predmeta koji bi vodili pomenuti učitelji po povratku iz inostranstva. Istovremeno, predlaže on, trebalo bi organizovati kurseve u Srbiji za učitelje zainteresovane za ovu novinu. Treći korak jeste uvođenje ručnog rada u veće gradske škole. Na sličan način ručni rad je postepeno uvođen u škole i ostalih evropskih zemalja. Kao obavezan, ovaj predmet pojavljivao se po pravilu, samo u nastavnim planovima učiteljskih škola.

Adžić iznosi i predloge aktivnosti sa kojima bi moglo odmah započeti. On pretpostavlja da će studijom o ručnom radu zainteresovati širu javnost i učitelje pojedince, te su njima i namenjeni pomenuti predlozi. U poglavlju pod naslovom „Šta treba da rade učitelji“ Adžić navodi da učitelji ne mogu bez posebne obuke da organizuju nastavu ručnog rada, no da i pored toga mogu da u svojim učenicima razvijaju pozitivan stav prema radu i inicijativnost. Prvim neophodnim uslovom za to Adžić smatra profesionalizam učitelja koji, pored poznavanja nastavnih sadržaja i metodičke veštine, podrazumeva i neke osobine njegove ličnosti kao što

su tačnost, urednost i vedrinu. Pored toga, učitelj treba da bude zainteresovan za interesovanja svojih učenika i za život lokalne zajednice.

Adžić je savetovao učiteljima da podstiču dečju igru kao „najprirodnije zanimanje manje dece”. I u tom smislu on savetuje „ne brani deci igru, no se još i sam s decom poigraj (...) kad si i sam igrač, najlakše ćeš uticati na decu gde bude nužno”. Takođe, značajno može uticati i na razvijanje navike kod dece da se stalno nečim „zanimaju” što predstavlja osnovu za razvoj „zauzimljivosti i vrednoće” (Adžić, 1887: 623). Prve vežbe u razvoju ove navike smatrao je Adžić ogledaju se u dečijem interesovanju za izradu igračkaka. Učitelj treba da bude zainteresovan i za život u lokalnoj zajednici i da to interesovanje razvija kod svojih učenika. Adžić, je pod tim podrazumevao posmatranje i analizu privrednih, prirodnih, socijalnih, zdravstvenih, moralnih, etnoloških pojava. On savetuje učitelju da sa decom na licu mesta posmatra, analizira i traga za rešenjem na primer, štete koju je nanela poplava ili neko kriminalno delo, zatim da zajedno posmatraju i razgovaraju o građevinskim poduhvatima u okolini, o zaraznim i drugim bolestima, o unapređivanju poljoprivrede, o narodnim običajima, predrasudama i moralnim dilemama, itd. Ne treba se bojati, napominje on da deca neće razumeti objašnjenja posmatranih pojava jer je u takvim situacijama učenja prioritet nije pamćenje podataka i potpuno razumevanje, već je akcenat na učenikovom doživljaju situacije kao problemske. Tako doživljena situacija će učenike zainteresovati i motivisati da tragaju za rešenjem problema ili za proširenjem znanja. „A kad ta deca odrastu i postanu građani, oni će se onda (...) interesovati na građanski način za sve korisno, uzorito i dobro i staraće se da sve bude i još bolje” (Isto).

Adžić poziva sve zainteresovane za realizaciju ideja o ručnom radu da odmah započnu „i sa svom zauzimljivošću agitirati za ovu korisnu stvar“. On predlaže informisanje javnosti putem što većeg broja listova i časopisa i „agitaciju“ kod uticajnih članova države i društva – od predstavnika Ministarstava, preko privrednika do esnafa. „I na taj bi se način pripremio svet za ovu spasonosnu novinu, i kad jednom ministar podnese o tome predlog ... onda bi se ova stvar ne samo bez pogovora usvojila u skupštini, no bi se, brzo i dobri i na delu zavela“ (Adžić, 1887: 618).

U vreme objavljivanja studije Adžić je i sam već preduzeo više aktivnosti o čemu svedoči sačuvana prepiska o ručnom radu (Milosavljević, 2006). Objavio je članak pod nazivom „Nove školske zgrade“ podstaknut objavljivanjem planova izgradnje novih školskih zgrada u Beogradu. Tim povodom pisao je i predsedniku opštine Beograd. Ostvario je kontakte sa čelnicima evropskih centara za obuku učitelja u ručnom radu koji su za srpske učitelje poslali i makete predmeta koji se izrađuju na časovima ručnog rada. U Ministarstvu je Adžić imao podršku Vla-

dana Đorđevića, urednika *Otađzbine* i ministra prosvete. Jedan od prvih sledbenika Adžićeve ideje jeste i Jovan Miodragović. Već i samo objavljivanje studije o ručnom radu Adžić je smatrao sastavnim delom prikazane strategije. Iz prepiske sa Đorđevićem može se videti da je insistirao da studija bude objavljivana u mesecima pred godišnju učiteljsku skupštinu kako bi učitelji bili iscrpno informisani i spremni za diskusiju.

## Adžićev scenario i pedagoška javnost Srbije

Adžić je očekivao da će učitelji ideju o ručnom radu podržati raspravi na svojoj petoj skupštini, koja je održana 1888. godine. Zapisnik sa ove skupštine međutim, svedoči da su oni ideju o ručnom radu shvatali površno i pogrešno. Ručni rad su izjednačavali sa nastavom poljske privrede i sa zanatskom obukom; napominjali su da predstavlja opterećenje za učenike; da osnovnoj školi takav predmet nije potreban, i sl. (Zapisnici, 1888). Takvi komentari pokazuju da učesnici skupštine nisu bili informisani o ovoj ideji, i da je Adžićev scenario, za njih ostao nevidljiv.

Za narednu, šestu učiteljsku skupštinu održanu 1889. godine, Adžić je priredio izlaganje u kojem je još jednom obrazložio pedagoško značenje ručnog rada. Nakon izlaganja učitelji su se načelno pozitivno izrazili o ovoj ideji, no iako je Adžić otvorio niz pitanja, diskusija se nije razvila (Adžić, 1890)

U pedagoškoj periodici ručni rad kao nastavni predmet nije izazvao značajniju pažnju. Na stranicama časopisa *Prosvetni glasnik* i *Učitelj* tokom narednih deset godina, od objavljivanja Adžićeve studije, ručni rad bio je tema u 15 priloga. To su radovi u kojima se uglavnom promovise ideja o ručnom radu, razrađuju se u metodičkom smislu neka pitanja koja je Adžić pokrenuo, pre svega o povezanosti sadržaja nastavnog predmeta poljska privreda i ručnog rada i, u manjem broju priloga izneta je kritika Adžićevih ideja. Ukupno posmatrani ovi radovi nisu značajnije doprinosili razradi ideje koju je Adžić prezentovao u svojoj studiji. U navedenim časopisima nijedan autor se nije pozivao na ovu studiju, niti je objavljen ijedan njen prikaz. Kritika, na koju je Adžić računao, takođe nije bila od značaja jer je bila izrazito maliciozna i zasnovana na površnom tumačenju pedagoškog značenja ručnog rada.

Kako se može objasniti ovakav odnos stručne javnosti prema pedagoškim potencijalima ručnog rada? Posmatrana sa vremenske distance od 127 godina Adžićeva studija sadrži scenario koji bi uspešno mogao da podstakne promene u kvalitetu obrazovanja ondašnje Srbije. Adžićev scenario, međutim, podelio je sudbinu Novakovićevih reformi osnovnoškolskog obrazovanja – obrazovni kapaciteti

učitelja nisu bili dovoljni da ovu novinu prihvate i razvijaju. Godine 1882. donet je Zakon o osnovnim školama kojim je uvedena školska obaveza, i pred učitelje je postavljen niz novih zadataka, u takvim uslovima ideje koje je Adžić pokušao da prenese iz Austrije, Nemačke i Švedske teško su mogle da naiđu na plodno tlo.

### **Ručni rad u školama u Srbiji (1895-1898): osnaživanje privatne inicijative**

Adžićev rad u decenijama koje su usledile bio je posvećen pedagoškom radu u učiteljskoj školi u Aleksincu. Izvorno tumačenje ideja o ručnom radu bilo je dostupno učenicima ove učiteljske škole. Treba, međutim pomenuti i da je pozitivan stav budućih učitelja prema pedagoškim vrednostima ručnog rada kreiran i zahvaljujući stavovima dr Vojislava Bakića koji, doduše nije komentarisao Adžićeva tumačenja, već je radno vaspitanje smatrao neophodnim aspektom vaspitanja. Ovakvom stavu doprinio je i Jovan Miodragović koji je ideju tehničkog vaspitanja i pedagoške vrednosti ručnog rada zastupao u više svojih radova.

Gotovo deceniju od objavljivanja Adžićeve studije, časopis *Učitelj* je tokom 1895. godine štampao u više nastavaka prilog pod identičnim naslovom: *Ručni rad u muškoj osnovnoj školi* (Jovanović, 1895;1896). I forma teksta bila je slična – zamišljena prepiska između učitelja iz Srbije na stručnom usavršavanju u Lajpcigu i kolege koji je zainteresovan za nova znanja koja se stiču u inostranstvu. Na početku, autor ukratko rezimira dotadašnje publikacije u Srbiji na ovu temu. Sadržaj ovog priloga može se označiti kao detaljni izveštaj o jednom učiteljskom kursu za ručni rad iz perspektive polaznika. Za razliku od Adžićevog, ovaj prilog ne poseduje karakteristike scenarija, niti se može smatrati studijom. Ipak, može mu se pripisati presudna uloga u oživljavanju ideje o uvođenju ručnog rada u osnovne škole i otvaranju vrata realizaciji Adžićevog scenarija. Autor tog priloga bio je Jovan S. Jovanović, Adžićev učenik iz učiteljske škole u Aleksincu. Razvoj pokreta za uvođenje ručnog rada u škole Srbije od tada će biti neodvojiv od njegovog imena.

Jovan S. Jovanović je po povratku iz Lajpciga, 1896. godine, u vreme božićnih praznika, okupio prvu grupu učitelja zainteresovanih za ručni rad i predstavio im iskustva iz inostranstva. Drugi put su se ovi učitelji sastali, u proleće 1896. godine kako bi izučili kartonažu. Obuka nije realizovana prema unapred pripremljenom planu i programu, a materijal za rad učitelji su samostalno finansirali. Zato je taj kurs, iako zabeležen kao prvi, smatran kasnije oglednim. Sreten Adžić učesnicima je uputio pismo podrške i 15 primeraka svoje prve studije kao poklon. Pohvalno je istakao da su se oni prvi, među učiteljima, usudili da organizuju sopstveno stručno usavršavanje, i bez ikakve materijalne podrške sa strane, čime su



izašli „iz kruga teorije i polemike” i prihvatili se pokušaja praktične realizacije, pa zato predstavljaju i pravi primer „zauzumljivosti i istrajnosti” (Objavljeno u: Milosavljević, 2006: 199).

Polaznici ogleđnog kursa zainteresovali su i svoju širu okolinu za vaspitne vrednosti ručnog rada, i iste 1896. godine osnovano je Udruženje za uvođenje ručnog rada u muške osnovne škole, koje je do 1900. godine organizovalo četiri kursa za učitelje. Rad Udruženja i kurseve podržavali su i pomagali, pored države i pojedinci različitih profesija. Naredne, 1897. godine je na Jovanovićevu inicijativu i uz pomoć beogradske opštine otvorena prva radionica za učenike koja se nalazila u osnovnoj školi na Dunavskom kraju. Iste godine otvorena je i druga pri osnovnoj školi u Kraljevu. Pored navedenih, otvoreno je i više radionica u manjim mestima. Prema izveštajima nadzornika, radionice su opremane, a nastava realizovana zahvaljujući donacijama Udruženja za uvođenje ručnog rada, zatim donacijama opština, pojedinaca i imućnijih roditelja, i na inicijativu samih učitelja koji su organizovali zabave i predavanja u te svrhe. Oni izveštavaju i da su učenici motivisani da pohađaju ovu nastavu koja je fakultativna. Poduhvat uvođenja ručnog rada u škole u Srbiji započet je, dakle, u okviru koji je Adžić konstruisao, i koji je podrazumevao informisanje javnosti, dobrovoljnu obuku učitelja koji su već u praksi i neznatnu materijalnu podršku države.

### **Ručni rad u nastavnom planu za narodne škole (1898-1900): državna inicijativa kao dominantni trend**

Godine 1898. donet je Zakon o narodnim školama kojim je zamenjen prethodni, tzv. Novakovićev Zakon o osnovnim školama. Novim zakonom ručni rad uveden je kao obavezan predmet. Prema mišljenju predstavnika pokreta za ručni rad, to je bio preuranjeni potez – kadrovski i tehnički uslovi nisu bili spremni za celishodno uvođenje ove novine (Jovanović, 1899). Jovanović je ipak, na poziv Ministarstva priredio sav potreban materijal za realizaciju ovog predmeta – predlog nastavnog plana i programa, priručnike za učenike i nastavnike, organizaciju učiteljskih kurseva. Ovakav razvoj događaja narušio je jedan od, prema Adžićevom scenariju, neophodnih uslova za uspešno uvođenje ručnog rada – fakultativnost. Takođe, i inicijativa kao jedan od osnovnih trendova na kojima se ono bazira, iz privatnog prešla je u domen države. Sagledana iz perspektive Adžićevog scenarija ovakva situacija nagoveštavala je gašenje pokreta za ručni rad i pre nego što je zaista zaživeo.

Zakon o narodnim školama donet 1898. godine sadržao je niz nepovoljnih odredbi po učitelje – neplaćeni pripravnički staž, zabrana udaje učiteljica za ne-



učitelje, kažnjavanje učitelja i sl. Pored toga učitelji su obavezani i da pohađaju kurseve za realizaciju nastave ručnog rada. Učitelji su se usprotivili svim novinama koje je ovaj Zakon uveo, pa i kursevima koje su protumačili kao dodatni pritisak vlasti na ionako opterećenu i degradiranu profesiju (Zapisnici, 1901). Ručni rad zato nije ni zaživeo kao nastavni predmet i za pedagoški značaj ove ideje učitelji više nisu bili zainteresovani. Materijali koje je Jovanović pripremio za realizaciju ovog predmeta ostavljeni su da sačekaju povoljnije okolnosti.

Jovan S. Jovanović nastavio da promoviše pedagoške potencijale ručnog rada i u razdoblju između dva svetska rata koje obeležava pokret za radnu školu. Jovanović je organizovao kurseve za učitelje, ručni rad je uveden u nastavni plan učiteljskih i narodnih škola, a udžbenici i priručnici koji su bili pripremljeni za ovaj predmet veka dočekali su svoju primenu.

## Zaključna razmatranja

Adžićeva studija koju smo u ovom radu analizirali na osnovama metodologije scenarija pokazala se kao višeslojno i za savremene prilike aktuelno nasleđe. Uvođenje ručnog rada kao nastavnog predmeta u osnovne škole može se shvatiti kao pokušaj da se intervencijom u samo jednom delu školskog sistema tadašnje Srbije unapredi opšti kvalitet obrazovanja, svakodnevnog života i celokupnog srpskog društva. Autori prvih studija o kvalitetu obrazovanja i Adžić isticali su da je škola odvojena od svakodnevnog života, da predstavlja svet za sebe, da učenike ne oprema životno bitnim znanjima i sposobnostima. Škola, poručivali su oni, treba da bude sastavni deo života zajednice kojoj pripada. Ručnim radom, prema Adžićevom scenariju jaz između škole i života mogao je da se premosti, ali pod određenim uslovima. Pod uslovima koji su rezultat istorijskih i životnih okolnosti u kojima se srpsko društvo nalazilo prvih godina, vekovima očekivane, državne nezavisnosti. Srpsko društvo trebalo je osnažiti podsticanjem privatne inicijative – da ono samo razume reformatorske potencijale nastave ručnog rada, da oseti i shvati potrebu za takvim nastavnim sadržajima i da pokrene akciju u pravcu odgovora na tu potrebu. Da je Adžićeva procena o tendencijama na koje treba osloniti ovu reformatorsku ideju bila ispravna pokazalo se u godinama 1895-1898, kada ručni rad oživljava u okvirima koji je on predvideo. Okolnosti su pokazale i da je njegov scenario stremio donekle i ispred svog vremena jer je za čitalačku publiku kojoj je namenjen bio nevidljiv, slično kao svojevremeno i Pestalocijev roman *Linhart i Gertruda*. Naime, drugi po Adžiću značajan trend – pedagoška uloga učitelja, nije pogrešno odabran, ali je bio je prisutan u isuviše u slabim naznakama krajem osamdesetih godina da bi mogao da predstavlja temelj promene.

Bilo je potrebno još nekoliko generacija pedagoški obrazovanih učitelja, kao i da tokom njihovog stručnog obrazovanja, makar i u vidu pozitivnog stava, bude prisutna tematika ručnog rad, kako bi taj trend dovoljno ojačao.

Adžić je ispravno konstruisao i ulogu državne inicijative – ona je trebalo da ostane u okvirima podrške, a ne u okvirima donošenja odluka koje su obavezujuće za mikro plan u celini. Iskustvo koje proizilazi iz pokušaja realizacije Adžićevog scenarija kazuje takođe da se mikro-plan teško prihvata promenu, i da ju je lako prekinuti nesmotrenom odlukom koja potiče sa makro-plana.

U Adžićevoj studiji metodologija scenarija prisutna dvostruko: na planu razrade ideje o ručnom radu kao faktoru opšte promene i na planu suštine same promene. Analizirani primer iz prošlosti nam, na jednoj strani poručuje da je put od ideje do njene realizacije, ka opštoj promeni na bolje dugotrajan i ne-linearan. Sa druge strane, suština promene kojoj je Adžić težio ogleda se upravo u izgradnji aktivnog odnosa prema budućnosti od najranijih uzrasta koji se može uvežbavati pristupom budućnosti iz perspektive scenarija (scenario thinking). Adžić je nastojao da ukaže na neophodnost razvoja svesti o budućnosti, sposobnosti dugoročnog planiranja i inicijative što upravo ističu i autori studija budućnosti (Sarpong & Marclean, 2011). Adžićev scenario aktuelan je i u pogledu složenog zadatka koji u tom smislu postavlja nauci o vaspitanju.

Na kraju ne možemo a da se ne zapitamo u stilu autora alternativnih istorija: Šta bi bilo da je realizacija Adžićevog scenarija nastavljena u pravcu u kojem je započeta 1896. godine? Da li bi Srbija put modernizacije prešla brže i efikasnije? Da li bismo danas uopšte razmatrali temu kao što je tranzicija? Kakva bi bila naša sadašnjost da je realizovana Adžićeva anticipacija budućnosti?

## Literatura

- Adžić, S. (1886). *Ručni rad u muškoj školi – suvremeno pedagoško pitanje*. Štamparija Napredne stranke.
- Adžić, S. (1887). Ručni rad u muškoj školi. *Otadžbina*, 6(61), 315-319; 6(62), 485-491; 6(63), 694-706; 6(65), 145-163; 6(66), 235-268; 6(67), 427-437; 6(68), 615-623; 6(69), 689-706.
- Adžić, S. (1890). O ručnom radu u muškoj osnovnoj školi. *Učitelj*, 9(1), 1-43.
- Adžić, S. (1924). *Učiteljeve zabeleške: niz primera iz vaspitačkoga rada*. Beograd: Geca Kon.
- Booth, C. et al. (2009). Scenarios and counterfactuals as modal narratives. *Futures*, 41(2), 87-95.
- Butler, N.M. (1887). The Nääs Seminary for Teachers of Manual Training. *Science*, 10(251), 255-256.

- Chapman, E. (1887), *Slöjd. Science*, 9(215), 269-273. (časopis *Science*, preuzeo je ovaj pri-  
log iz: *Journal of Education* - 1.02.1887)
- European Journal of Education* (2003). Thematic Issue. 26(1).
- Godet, M. (1994). *From Anticipation to action*. Paris, UNESCO.
- Godet, M. (2000). The Art of Scenarios and Strategic Planning: Tools and Pitfalls. *Techno-  
logical Forecasting and Social Change*, 65(1), 3-22.
- Ilić Rajković, A. i I. Luković (2011). Prve studije o kvalitetu obrazovanja u Srbiji; u N.  
Kačavenda-Radić, D. Pavlović-Breneselović i R. Antonijević (ur.): *Kvalitet u obrazo-  
vanju* (2011). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Inayatullah, S. (1998). Macrohistory and futures studies. *Futures*, 30( 5), 381-394.
- J(ovanović, J.) (1899). Kako ćemo. *Ručni rad*, 2(3), 57-60; 2(4), 89-93.
- Jovanović Jovan, S. (1895, 1896). Ručni rad u muškoj osnovnoj školi. *Učitelj*, 15(7-8), 347-  
35; 15(9), 434-440; 15(10), 514-516; 15(11), 558-561; 15(12) 594-561; 15(13), 653-  
657; 15(14), 702-709; 15(15), 748-754; 15(16), 797-801; 15(17), 849-858.
- Karić, V. (1887). *Školovanje u Srbiji i njegovi rezultati*. Beograd.
- Miodragović, J. (1887). *Duh nastave i vaspitanja Srbije u početku poslednje četvrti devetna-  
estog veka*. Kraljevska državna štamparija: Beograd.
- Milosavljević, S. i drugi (ur.) (2006). *Okrugli sto Život i delo Sretena M. Adžića*. Jagodina:  
Istorijski arhiv.
- OECD (2007). *Schooling for tomorrow: Think scenarios rethink education*. Paris, OECD  
Publications.
- Rosenfeld, G. (2002). Why Do We Ask "What If?" Reflections on the Function of Alter-  
nate History. *History & Theory*, 41(4), 90-103.
- Sarpong, D, Maclean, M. (2011). Scenario thinking: A practice-based approach for the  
identification of opportunities for innovation. *Futures*, 43(10), 1154-1163.
- Staley, D. (2002). A History of the Future. *History & Theory*, 41(4), 72-89.
- Snoek, M. (2003). The Use and Methodology of Scenario Making. *European Journal Of  
Teacher Education*, 26(1), 9-19.
- Thorbjörnsson, H. (2006). Swedish educational sloyd – an international success. *Tidskrift  
för lärarutbildning och forskning*, 13(2-3), 10-33.
- Vujačić, M, Pavlović, J, Stanković, D, Džinović, V, Đerić, I. (2011). *Predstave o obrazovnim  
promenama u Srbiji*. Beograd: IPI.
- Van Notten, P. (2006). Scenario development: a typology of approaches. In OECD. *Schoo-  
ling for tomorrow: Think scenarios rethink education*. Paris: OECD Publications.
- Džinović, V, Pavlović, J.(2011). Kvalitativna metodologija scenarija: pokretanje strateških  
dijaloga o obrazovanju. U Vujačić, M, i drugi. *Predstave o obrazovnim promenama u  
Srbiji* (str. 24-37). Beograd: IPI.
- Zapisnici sa V učiteljske skupštine. (1888). *Učitelj*, 7(36), 560-565.
- XVIII Učiteljska skupština, sastanci 3. i 4. (1901). *Učitelj*, 20(2), 141-145; Sastanci 5 i 6,  
21(3), 219-224.

# HANDWORK AS SCHOOL SUBJECT AND IMPROVING THE QUALITY OF TEACHING IN SERBIA AT THE END OF XIX CENTURY

*Construing Scenario of Changes in Education:  
Analysis of Example from the History of Education*

Aleksandra Ilić

University of Belgrade, Faculty of Philosophy

## Abstract

The subject of this paper in its broadest sense can be defined as the role of scenarios in improving the quality of education. Handwork as a subject in schools in Serbia at the end of the nineteenth century is a phenomenon that in this paper we approach as a possible factor in changes of the direction of improving the quality of education. In the introductory part of the paper briefly is reviewed the scenario methodology, and are listed examples of its application in the field of pedagogical studies. In the central part of the paper is analyzed Adžić's study of the pedagogical potentials of handwork from the perspective of the scenario. In this study it was noted that there could be identified the four main steps in the construction of the basic model scenarios: the theme, the basic tendencies, the scenario writing and the evaluation scenario with an action plan. Commented was also the attitude of the public towards the Adžić's study/scenario and the attempt of scenario realization. Example of an attempt to improve the quality of education that is analyzed in this paper shows that this process is not linear, that it is important to define the roles of an agents of change, also introduction of changes at the micro level is longtime process that requires strategic planning.

**Key words:** handwork, scenario, quality, change, initiative

# MATURSKI ISPIT IZ SRPSKOG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI: TRADICIJA OBRAZOVNIH STRATEGIJA U SRBIJI<sup>1</sup>

Ivana Luković  
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

## Apstrakt

U radu se razmatraju pitanja organizacije i sadržaja maturalnog ispita iz srpskog jezika i književnosti u periodu 1902-1914. i 2004-2014. godine. Podaci na osnovu kojih je sprovedena analiza prikupljeni su na dva načina – za istorijski stariji period analiziran je sadržaj časopisa „Prosvetni glasnik“ (1902-1914), a za istorijski kasniji period sprovedeno je anketno ispitivanje članova ispitnih odbora u dve beogradske gimnazije i u gimnaziji u Pirotu. Sakupljena građa omogućila je da se uporede organizacija i sadržaj maturalnog ispita u dva navedena perioda. Rezultati ukazuju na tradicionalno istovetna rešenja u pogledu određenja cilja maturalnog ispita, u značajnoj meri kriterijuma vrednovanja učeničkih radova, organizacije ispita, ali i na izmene koje su se neminovno dešavale na planu sadržaja ispita. Analizirane teme su grupisane u određene oblasti, utvrđena je učestalost njihovog javljanja i prikazani su karakteristični primeri za svaku od izdvojenih oblasti. Razlike koje su na tom planu uočene pokušali smo da dovedemo u vezu sa društveno-istorijskim kontekstom u kome se realizacija maturalnog ispita ostvaruje. Vremenski okvir unutar koga se sprovodi analiza je simboličan – obuhvata period od jednog veka i omogućuje da se uporede prve decenije konstituisanja maturalnog ispita iz srpskog jezika i književnosti sa poslednjim decenijama njegove realizacije na tradicionalan način.

**Ključne reči:** maturalni ispit iz srpskog jezika i književnosti, organizacija i sadržaj maturalnog ispita, teme, zrelost učenika, komparacija.

## Uvod

U većini evropskih zemalja, srednje obrazovanje završava se polaganjem maturalnog ispita. Iako je reč o ispitima koji se značajno razlikuju prema strukturi i svom sadržaju, matura obično obuhvata polaganje obaveznih i izbornih predmeta. Obavezni predmeti na maturi su oni čije izučavanje ima najveću transfernu vrednost i visoko korelira sa postignućima kandidata u toku njihovog daljeg školovanja na različitim fakultetima (Mazić i Maksimović, 1995). Takvi predmeti su maternji jezik, matematika i strani jezici. Lista izbornih predmeta u obrazovnim

<sup>1</sup> Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“, broj 179060 (2011–2014), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

sistemima različitih evropskih država, obuhvata gotovo sve predmete koji su sadržani u gimnazijskim nastavnim programima. U gimnazijama u našoj zemlji, kao prvi obavezni predmet polaže se srpski jezik i književnost, a drugi obavezni predmet je matematika, ili strani jezik. U domenu izbora je tema maturalnog rada koju učenik bira u dogovoru sa predmetnim nastavnikom. U ovom radu, razmatraju se pitanja organizacije i sadržaja maturalnog ispita iz srpskog jezika i književnosti u dva perioda: početkom XX veka i jedan vek kasnije. Cilj analize je da se ukaže na elemente organizacije i sadržaja ispita koji su ostali nepromenjeni u jedno-vekovnom razdoblju, pa su samim tim postali tradicija koncipiranja maturalnog ispita iz srpskog jezika u našoj zemlji; kao i na elemente koji su pretrpeli izmene shodno činjenici da se obrazovanje dešava u društvenom kontekstu, oblikovanom vrednostima i normama određenog istorijskog perioda (Vujisić-Živković, 2009).

## **Maturalni ispiti u Srbiji: kratak istorijski pregled**

Prvi maturalni ispiti u Srbiji nosili su naziv „ispiti zrelosti“. Uvođenje ispita zrelosti za gimnazije klasičnog i realnog smera u Srbiji, vezuje se za 1873. godinu. Ispit zrelosti trebalo je da pokaže da li je kandidat spreman za nastavak školovanja na Velikoj školi (Ilić-Rajković, 2010). Preciznije, učenik je na ispitu zrelosti trebalo da pokaže: „(...) dovoljnu meru osnovnog, harmonijski spojenog znanja, ume li tim znanjem da se koristi, i pokazuje li potrebnu logičnost u izvođenju, a pouzdanost i pravilnost u iskazivanju svojih zaključaka“ (*Prosvetni zbornik zakona i naredaba*, 1887: 206). Prema pravilima polaganja završnog ispita koja su doneta 1876. godine, učenici klasične gimnazije su polagali ukupno 14 ispita iz 12 predmeta, a učenici realke 14 ispita iz 17 predmeta. Pismeno i usmeno su se polagali srpski jezik sa stilistikom, nemački jezik, francuski jezik, matematika. Samo u klasičnim gimnazijama se polagao i latinski jezik, a samo u realkama nacrtana geometrija, crtanje i fizika sa mehanikom. Usmeni ispit je bio organizovan u svim gimnazijama za oblasti nauke hrišćanske, opšte i narodne istorije sa zemljopisom, jestastvenice i fizike sa kosmografijom. U praksi se takav način organizovanja ispita zrelosti pokazao kao složen i izuzetno naporan za kandidate, pa su u narednim godina usledile izmene Pravila o ispitu zrelosti. Izmene su dovele do toga da se početkom XX veka pismeno i usmeno polažu samo srpski jezik, jedan strani jezik i matematika. Dodatno, samo u klasičnim gimnazijama se polagao latinski jezik, a samo u realkama nacrtana geometrija. Usmeno se polagala opšta i narodna istorija sa zemljopisom, a samo u realkama fizika sa hemijom (Ilić-Rajković, 2010).

Pismeni ispit iz srpskog jezika je podrazumevao pisanje sastava na određenu temu, pri čemu se prednost davala temama iz oblasti kulturne, političke,

književne, narodne ili opšte istorije i zemljopisa. Učenik koji bi dobio slabu ocenu iz srpskog jezika, ili više od dve slabe ocene iz drugih predmeta, gubio je pravo polaganja usmenog ispita, i ispit je odlagan za narednu godinu. Učenici koji su u završnom razredu imali vrlo dobar ili odličan uspeh, mogli su biti oslobođeni usmenog dela ispita zrelosti iz srpskog jezika, matematike i stranog jezika ukoliko su na pismenom ispitu ocenjeni kao odlični. Pravilima iz 1902. godine utvrđeno je da usmenog ispita mogu biti oslobođeni učenici primernog vladanja, koji su u završnom razredu gimnazije imali sve vrlo dobre ili odlične ocene, a na pismenim ispitima prosečnu ocenu veću od četiri (Ilić-Rajković, 2010).

Sve do Drugog svetskog rata, maturalni ispiti u Srbiji imali su posebno naglašen značaj i težinu. Iako se broj ispita obuhvaćenih maturom postepeno smanjivao, on je i dalje ostajao visok (8 ispita). Posle Drugog svetskog rata, konstituisane su dve mature – gimnazijska koja je prvobitno obuhvatala 6, a kasnije 4 školska predmeta i stručna matura sa takođe 4 predmeta. Maturalni ispiti se ukidaju 1974. godine uvođenjem usmerenog srednjeg obrazovanja. Obrazovna strategija iz 1987. predviđela je uvođenje završnih ispita, ali ovog puta sa ciljem provere profesionalne osposobljenosti kandidata kroz izradu praktičnog rada i njegovu usmenu odbranu. Školske 1990/91. godine maturalni ispiti se vraćaju u formi sličnoj onoj koja je postojala pre 1974. (Mazić i Maksimović, 1995). Precizno se definiše njihova struktura koja će se, uz izvesne korekcije, zadržati narednih 20 godina.

Pošlo se od ideje da se maturalnim ispitom u gimnaziji utvrdi nivo znanja koje je stečeno tokom školovanja, kao i „zrelost i osposobljenost kandidata za dalje školovanje“, (Mazić i Maksimović, 1995: 63). Strukturu maturalnog ispita činila su dva dela: zajednički i izborni. Zajednički deo su sačinjavali ispiti iz srpskog jezika i književnosti, matematike i jednog stranog jezika. Sva tri predmeta su se polagala i usmeno i pismeno. Izborni deo maturalnog ispita činio je maturalni rad sa usmenom odbranom. Maturalni rad podrazumevao je samostalnu obradu određene teme iz oblasti školskih predmeta izučavanih u gimnaziji. Važno je naglasiti da je maturalni ispit posmatran kao sastavni deo nastavnog plana i programa i izvodio se isključivo iz sadržaja programa koji je kandidat pohađao tokom srednjoškolskog obrazovanja.

Polaganje ispita iz srpskog jezika i književnosti započinjalo je izradom pisanog rada na određenu temu. Učenik je samostalno birao temu od nekoliko ponuđenih. Na usmenom ispitu se očekivalo da učenik pokaže poznavanje sadržaja iz oblasti književnosti i jezičke kulture, koji mu omogućavaju da uspešno nastavi školovanje, da logički povezuje činjenice, analizira i kritički procenjuje književni tekst (Mazić i Maksimović, 1995: 65).



U narednim decenijama, sa promenama i dopunama zakona o srednjoj školi (1996, 2002, 2003, 2005, 2009 i 2013) delimično se menjala i struktura i organizacija polaganja maturalnog ispita. Danas se ispit sastoji iz zajedničkog i izbornog dela. U okviru zajedničkog dela učenici polažu (Pravilnik o nastavnom planu i programu za gimnaziju, 1991-2008):

- *gimnazija društveno-jezičkog smera*: srpski jezik i književnost/maternji jezik i književnost za učenike koji su nastavu imali na jeziku narodnosti i strani jezik;
- *gimnazija prirodno-matematičkog i opšteg smera*: maternji jezik i književnost i matematika ili strani jezik (po izboru).

U okviru izbornog dela učenici pripremaju i usmeno brane maturalni rad.

Srpski jezik i matematika polažu se pismeno. Ispit iz srpskog jezika se sastoji iz izrade pismenog zadatka na izabranu temu, a ispit iz matematike u rešavanju grupe zadataka. Teme i zadatke za ispit predlažu predmetni nastavnici, a ispitni odbor, na dan ispita, iz predloženih utvrđuje četiri izborne teme, odnosno grupe zadataka. Teme i zadatke za ispit učenici dobijaju neposredno pred početak ispita. Ispit iz stranog jezika koji učenik odabere se sastoji iz prevoda teksta na srpski uz korišćenje rečnika. Tekstove za ispit utvrđuje ispitni odbor na predlog stručnog aktiva, a učenici ih dobijaju neposredno pred početak ispita (Pravilnik o nastavnom planu i programu za gimnaziju, 1991-2008).

Učenik je položio maturalni ispit ako je iz zajedničkog i izbornog dela ispita dobio pozitivnu ocenu. Učenik koji je na maturalnom ispitu dobio jednu ili dve nedovoljne ocene polaže popravni ispit, odnosno popravne ispite. Svi predmeti polažu se prema programu smera gimnazije koji je učenik završio.

## Metodološki okvir

Predmet analize u ovom radu su organizacija i sadržaj maturalnog ispita iz srpskog jezika i književnosti u periodu: a) između 1902. i 1914. godine, i b) između 2004. i 2014. godine. Cilj analize je da se uporede organizacija i sadržaj ispita u navedenim periodima. Kada je u pitanju organizacija ispita, biće poređena forma ispita (pismeni i/ili usmeni ispit); broj tema koji je učenicima zadat; članovi komisija koji sastavljaju teme i koji ocenjuju radove. U domenu sadržaja ispita, komparacija će se odnositi na cilj ispita, kriterijume vrednovanja učeničkih radova i teme koje su učenicima bile zadate na maturalnom ispitu. Komparacija će omogućiti da se prate indikatori na osnovu kojih se procenivala zrelost kandidata za nastavak školovanja. Drugim rečima, uvidećemo koje su to teme iz oblasti gradiva kojima



se očekivalo da učenik vlada na kraju gimnazije, o kojim pitanjima se očekivalo da kritički promišlja, kao i to koje vrednosti se očekivalo da učenik gimnazije usvoji tokom svog školovanja.

*Period 1902-1914.* Ukazom kralja Aleksandra, 1898. godine donet je zakon prema kome je srednja škola utvrđena kao gimnazija realnog i klasičnog smera. Potpuna srednja škola obuhvatala je osam razreda, ali se mogla pohađati i nepotpuna srednja škola sa četiri ili šest razreda. Takođe, gimnazija je podeljena na višu i nižu gimnaziju, na takozvane „niže i više tečaje“ (Prosvetni glasnik, 1898: 385-386). U skladu sa tim, učenici su na prelasku iz niže u višu gimnaziju polagali niži tečajni ispit, dok se po završetku više gimnazije polagao viši tečajni ispit, ili ispit zrelosti.

Niža gimnazija se upisivala nakon osnovne škole i završavala se za četiri godine. U proseku, učenici su imali 14 godina u trenutku polaganja nižeg tečajnog ispita. Viši tečajni ispit se polagao na kraju više gimnazije. Viša gimnazija se upisivala po završetku niže gimnazije i završavala se za četiri godine. U proseku, učenici su imali 18 godina u trenutku polaganja višeg tečajnog ispita. U daljem radu, u fokusu analize biće viši tečajni ispiti, jer se vreme njihovog polaganja poklapa sa uzrastom u kome današnji maturanti gimnazije polažu maturski ispit.

Za potrebe analize u datom vremenskom okviru, ispitivanje je realizovano primenom tehnike analize sadržaja. Podaci o organizaciji i sadržaju maturalnog ispita iz srpskog jezika prikupljeni su posredstvom Prosvetnih glasnika, u kojima su objavljeni izveštaji izaslanika Ministarstva prosvete o ispitima zrelosti. Izaslanici su sakupljali raznovrsne podatke o ispitima zrelosti. Za pojedine godine (na primer, podaci o višem tečajnom ispitu objavljeni 1902, 1903, 1907) izrađivani su detaljni statistički izveštaji koji su obuhvatali: vreme polaganja ispita, broj kandidata koji je pristupio polaganju ispita, broj kandidata koji je položio ispit, odnosno broj onih koji to nisu, podatke o kandidatima koji su bili oslobođeni polaganja usmenog ispita, podatke o školskom uspehu kandidata prijavljenih za polaganje, podatke o starosti kandidata, o mestu njihovog rođenja (okrug, grad-selo, Srbija ili inostranstvo), profesiji njihovih roditelja, kao i članovima ispitnih komisija. U godinama nakon 1907. statistika o ispitima zrelosti se izrađuje manje detaljno, ali uvek se može steći uvid u broj prijavljenih kandidata, njihovu prolaznost na ispitu i podatke o članovima ispitnih komisija.

Analiza je pokazala da objave o ispitima zrelosti povremeno nedostaju za pojedine škole, a povremeno izostaju objave za celu školsku godinu. To je bilo ograničenje unutar koga smo se kretali u sakupljanju podataka. Uprkos toj činjenici, sakupljena je građa koja broji 71 temu.

*Period 2004-2014.* Kada je reč o savremenom kontekstu realizacije maturalnog ispita, ispitivanje je realizovano primenom tehnike anketiranja. Sadržajem anketnog lista obuhvaćena su pitanja koja se odnose na organizaciju i sadržaj ispita u periodu između 2004. i 2014. godine. Uzorak istraživanja su sačinjavala po dva člana ispitnih odbora u tri gimnazije: gimnaziji u Pirotu, VI i VII beogradskoj gimnaziji. Na osnovu odgovora ispitanika, evidentirano je ukupno 77 tema koje su učenicima bile zadate na maturalnom ispitu iz srpskog jezika i književnosti, i prikupljeni su osnovni podaci o organizaciji ispita u poslednjoj deceniji. Namera istraživača je bila da se obuhvati poslednjih pet godina, ali je ljubaznošću nastavnika VI beogradske gimnazije sakupljen korpus tema zadatih u toj gimnaziji u poslednjih deset godina.

## Rezultati analize

*Viši tečajni ispiti za period 1904-1914.* U ranijem istorijskom periodu obuhvaćenim istraživanjem, ispit zrelosti polagao se pred komisijom koju su sačinjavali: predmetni nastavnici, tri nastavnika koje je izabrao profesorski savet, direktor škole i jedan izaslanik Ministarstva prosvete i crkvenih dela. Prvi deo ispita bio je pismeni ispit koji je podrazumevao izradu sastava na određenu temu. Najkasnije tri dana nakon toga, polagao se usmeni deo ispita, na kome je učenik imao približno 10 minuta vremena da odgovori na pitanja iz oblasti gradiva (Ilić-Rajković, 2010).

Kada je reč o temama koje su učenicima bile zadate na pismenom ispitu, analiza pokazuje da se mogu razlikovati sledeće oblasti: nacionalna istorija; filozofija; književnost i politika; narodnost; omladina.

Oblast istorijskih tema obuhvata dve podoblasti: a) analize uzroka i posledica istorijskih događaja i b) izražavanje mišljenja i osećanja u vezi sa istorijskim događajima i istorijskim spomenicima. Neke od karakterističnih tema su: „Značaj XV veka za Srbe“, „Koje vreme iz naše istorije izaziva u vama najveće poštovanje i zašto?“, „Pred stogodišnjicu Sindelićeve smrti“, „Na srpsko-turskoj granici“, „Pred Visokim Dečanima“.

Oblast filozofije pokrivena je velikim brojem različitih tema. Među njima se mogu izdvojiti teme koje se tiču pitanja morala, čovekovog odnosa prema prirodi, pitanja društvenih prava i odgovornosti i čovekovog odnosa prema radu. Neke od karakterističnih tema u ovoj oblasti su: „Šta čini čoveka velikim?“, „Rad je život, on je čoveku sve“, „I priroda može biti umetnost, utešitelj života i istinski prijatelj“, „Koliko ko više od obštetstva prima i uživa, toliko su veće i važnije njegove dužnosti“.

Oblast tema koje se odnose na književnost i politiku, zapravo dovodi u vezu političke prilike i književne tokove. Jedan broj tema apostrofira pitanje kako književnost utiče na političke prilike, dok preostale teme ukazuju na delovanje političkih prilika na prosvetu i književne tokove u Srbiji. Navodimo neke od karakterističnih primera: „Da li je i koliko bila od uticaja narodna (tradicionalna) književnost na oslobođenje od Turaka?“ i „Uticaj političkih prilika na razviće nove srpske književnosti“.

Pitanja narodnosti upućuju učenike da analiziraju različite aspekte borbe za prosvetavanje naroda; građenje nacionalnog identiteta; bave se pitanjem ljubavi prema svom narodu i slično. Neke od karakterističnih tema u ovoj oblasti su: „Šta sve smeta ujedinjenju srpstva?“ „Opasnosti u životu naroda često su povod narodne veličine (s primerima iz srpske i tuđih istorija)“, „Uticaj praznoverice na život narodni. Naša dužnost u tom pogledu“, „Centri iz kojih je srpskom narodu dolazila kultura“, „Ljubav i dužnost prema otadžbini“.

Oblast široko označena kao „omladina“ obuhvata teme koje dovode u vezu delovanje srpske omladine sa budućnošću srpskog naroda i dometima kulturnog razvoja na našim prostorima; kao i teme koje se odnose na uspomene maturanata na detinjstvo, period školovanja i razmišljanja o budućnosti. Neke od karakterističnih tema u ovoj oblasti su: „Nadanja srpskog naroda u svoju omladinu u narodnom i kulturnom pogledu“, „Uloga omladine u kulturnom preobražaju našeg naroda“, „Dobro je imati zdravo telo, ali je još bolje imati zdravu dušu – Karlajl (u ovome pogledu osvrt na našu omladinu)“, „Moje najmilije uspomene iz đачkog života“, „Na prelomu – rastanak sa školom“.

Kada se uzmu u obzir sve teme koje su bile zadate u višim klasičnim gimnazijama, realkama i ženskim gimnazijama, može se zaključiti da su najzastupljenije teme iz oblasti narodnosti (25,4%), potom slede teme iz oblasti književnosti i politike (21,2%), filozofije (18,3%), istorije (16,9%) i teme koje se tiču omladine (12,7%). Preostale teme (5,6%) su se odnosile na razumevanje prirodnih procesa i bile su zadate maturantima tadašnjih realki.

*Maturski ispit za period 2004-2014.* Prema podacima koje smo dobili od ispitanika, članovi tima koji sastavlja teme su nastavnici srpskog jezika i književnosti koji predaju učenicima završnog razreda gimnazije. Svaki nastavnik ima mogućnost da predloži više tema (najviše deset). Među predloženim temama, članovi ispitnog odbora biraju četiri od kojih najmanje jedna mora biti slobodna, dok ostale teme mogu biti iz gradiva. Slobodne teme referišu na oblast filozofije, nauke i umetnosti. Nastavnik ocenjuje radove učenika kojima je predavao, dok se konsultacije sa ostalim članovima ispitnog odbora smatraju poželjnim, ali se u praksi retko ostvaruju.

Analiza tema koje su maturantima bile zadate na maturskom ispitu iz srpskog jezika i književnosti pokazuje da najveći broj tema (46,8%) pripada domenu gradiva i odnose se na reprezentativna dela domaće i svetske književnosti. Reč je o delima: Andrića, Kiša, Pavića, Selimovića, Stankovića, Ćosića; Beketa, Borhesa, Bulgakova, Dostojevskog, Kamija, Kafke.

Slobodne teme su vrlo raznolike: razmatraju pitanja altruizma, partiotizma; prolaznosti; lepog u umetnosti i nužnog u prirodi. Oblasti široko označenoj kao „filozofija“ pripada značajan broj analiziranih tema – 37,7%. Domenu umetnosti pripada 10,4% tema, a nauci 5,2%. Navešćemo nekoliko primera tema iz oblasti filozofije: „Šta odlučuje o mojoj budućnosti – lični izbor, društvo ili sudbina?“, „Kad čovek pronade svoj san, onda mu put postaje lak“, „Sutra je novi dan“, „Znamo šta jesmo, ali ne znamo šta možemo biti (Šekspir)“, „Prevazilaženje apsurdna je osnovni čovekov zadatak“, „Čovek je mlad sve dok se ne boji da započinje“. Za oblast umetnosti i nauke, karakteristične su sledeće teme: „Umetnost zaustavlja točak vremena (Šopenahuer)“, „Lepote traju vekovima i pokazuju da je sve već nekada pre nas bilo“, „Život postavlja ciljeve nauci, nauka osvetljava put u životu“.

Daljom analizom, utvrdili smo da se tema alijenacije čoveka u savremenom društvu i tema apsurdna ponavljaju najviše puta (obe po 5 puta). Neki od takvih naslova su: „Otudjenje čoveka u delima savremenih pisaca“, „Alijenacija čoveka u književnim delima XX veka (Kami, Beket, Borhes)“, „Apsurdi savremenog sveta“ „Apsurd u Kamijevom ‘Strancu“.

Među temama koje se odnose na stvaranje domaćih autora, najzastupljenije su teme koje se odnose na dela Meše Selimovića (10,4% od ukupnog broja tema) i Ive Andrića (6,5% od ukupnog broja tema). Najzastupljeniji strani autor je Albert Kami (7,8% od ukupnog broja tema). Karakteristični su sledeći primeri: „Pobunjeni čovek u Selimovićevom romanu ‘Derviš i smrt‘“, „Simboličko značenje Andrićeve ‘Proklete avlije‘“, „Kamijev Merso, stranac među strancima“.

*Cilj ispita i ocenjivanje kvaliteta pismenog sastava.* Kao što je to određeno još krajem XIX veka, maturskim ispitom se i dalje, prema Pravilniku o nastavnom planu i programu za gimnaziju 1991-2008. godine, utvrđuje zrelost i osposobljenost učenika za dalje školovanje. Analiza dostupne građe pokazuje da se prilikom izrade ispita zrelosti na prelazu iz XIX u XX vek, od učenika očekivalo da pokaže razumevanje i poznavanje zadate teme, gramatički pravilno, jasno i dosledno izlaganje i prirodno zaključivanje (Ilić-Rajković, 2010). U drugoj polovini XX veka pri ocenjivanju pismenog zadatka, ispitna komisija je uzimala u obzir ukupnu osposobljenost kandidata da: „(...) vlada materijom u okviru teme koju je izabrao, da interpretira i obrazlaže i stilski i gramatički pravilno uobličava“ (Mazić i Maksimović, 1995: 65). U prvim decenijama XXI veka pri ocenjivanju zadatka ispitna

komisija ima u vidu širinu obrade teme, izbor i interpretaciju građe, kompoziciju i stil (Pravilniku o nastavnom planu i programu za gimnaziju 1991-2008). Kada se navedeni zahtevi uporede, može se primetiti da su neki od zahteva prema tradiciji ostali nepromenjeni od početka konstituisanja institucije matorskog ispita. Reč je o sledećim zahtevima: poznavanje i razumevanje teme na koju se daje odgovor, gramatički i stilski pravilno oblikovanje teksta, logična organizacija i interpretacija tekstovne građe.

## Diskusija

U nastavku, biće prikazani rezultati komparacije dva istorijska perioda u pogledu organizacije i sadržaja matorskog ispita iz srpskog jezika i književnosti. Komparacija bi mogla da pruži zanimljive podatke jer se upoređuju počeci i ishodište koncipiranja matorskog ispita iz srpskog jezika i književnosti u našoj školskoj praksi.

U pogledu organizacije ispita, razlika između dva navedena perioda sastoji se, najpre, u postojanju usmenog ispita u istorijski ranijem periodu. Danas, maturanti ne polažu usmeni ispit iz srpskog jezika. Takođe, u istorijski ranijem periodu, učenicima je bila zadata samo jedna tema, dok danas učenici mogu da odaberu jednu od četiri ponuđene teme. U pogledu sastava stručne komisije ili ispitnog odbora postoji delimično poklapanje, sa tom razlikom da su danas članovi ispitnog odbora isključivo nastavnici i direktor gimnazije. Dakle, organizovanje matorskog ispita je unutar ingerencija konkretne školske ustanove.

U domenu sadržaja ispita, analiza pokazuje da su teme u istorijski ranijem periodu bile raznovrsnije, pre svega zato što je okvir iz koga su gradivne teme mogle da se crpe postavljen šire (oblast kulturne, književne, političke, narodne ili opšte, istorije i geografije). U savremeno doba, teme koje se odnose na gradivo tiču se isključivo istorije književnosti. Teme referišu na književna dela koja su obeležila posleratni period (Andrić, Desnica, Kiš Pavić, Selimović, Ćosić) i period realizma u književnosti (Tolstoj, Dostojevski). U istorijski ranijem periodu koji smo analizirali, u domenu istorije književnosti mogu se sresti teme koje se odnose na narodnu (usmenu) književnost, kao i dela stvarana u okrilju predromantizma (Vuk Karadžić i Njegoš) i romantizma (Zmaj, Đura Jakšić, Laza Kostić). Dakle, u domenu istorije književnosti ne postoji poklapanje između analiziranih perioda: u tački gde prestaje raniji istorijski period, počinje interesovanje kasnijeg analiziranog perioda.

Među savremenim temama nisu se mogle sresti teme koje razmatraju pitanja narodnosti, odnosa književnosti i politike, teme koje se bave analizom doga-

đaja iz srpske istorije ili doprinosom omladine kuturnom i istorijskom opstanku srpskog naroda. Nije neobično da se takve teme zadaju učenicima početkom XX veka. U sistemu obrazovnih vrednosti, čitav XIX vek dominirale su vrednosti tradicije, religije, narodnog života, slobode, pravičnosti, borbe protiv turske vlasti (Avramović, 2005). Do tog vremena, narod u Srbiji je pretrpeo ogromna stradanja u oslobodilačkim ratovima. Rezultat je bilo stvaranje nove nacije koja na početku XX veka još uvek definiše svoje teritorijalne i duhovne granice. Pitanje nacionalnog identiteta postaje jedno od najvažnijih pitanja srpskog društva na prelazu između dva veka. To se reflektuje i na oblast obrazovanja, pa tako Zakon o narodnim školama iz 1904. godine eksplicira da je zadatak narodnih škola da vaspitavaju decu u narodnom duhu, da ih pripremaju za građanski život, šire srpsku pismenost u narodu (Ilić, 2005).

U aktuelnom istorijskom trenutku, naše društvo je građansko, sa naglašenim negovanjem demokratskih vrednosti – mira, tolerancije, poštovanja ljudskih prava i sloboda, nekonformizma, altruizma, uvažavanja različitosti i konstruktivnog rešavanja sukoba (Joksimović i Maksić, 2006). Pojedine analizirane teme, jasno upućuju na razmatranje takvih vrednosti: „Kako shvatam slobodu ličnosti“, „Nema nijednog čoveka koji nije u rodu sa tobom“, „Najsrećniji je čovek koji je usrećio najviše drugih ljudi“. U oba analizirana perioda srpsko društvo bilo je demokratski uređeno (Avramović, 2005). U tom smislu, postoje određene podudarnosti u izboru tema za maturalni ispit. Reč je o temama koje otvaraju pitanja morala, čovekovog odnosa prema prirodi, slobode, altruizma, prolaznosti. Ipak, uočljivo je i da je vrednosno utemeljenje demokratije u ova dva perioda, barem delimično, drugačije. Na primer, pitanja narodnosti više nisu aktuelna kao početkom XX veka. Takođe, u savremenom društvu kolektivizam je ustupio mesto individualizmu. Pojedine teme ekskluzivitet su savremenog doba: otuđenost čoveka, apsurd i traganje za smislom života, virtuelna stvarnost.

## **Zaključak**

Kao i pre jednog veka, i danas je osnovna namena maturalnih ispita utvrđivanje zrelosti i osposobljenosti učenika za dalje školovanje. Međutim, sami pokazatelji zrelosti maturalnata menjali su se sa vremenom. Određeni su, pre svega, istorijskim kontekstom odrastanja mladih i dominantnim sistemom vrednosti društva kome pripadaju. Analiza tema koje su učenicima bile zadate na završnom ispitu, pokazuje da se početkom XX veka očekivalo da po završetku gimnazije obrazovani mladići i devojke imaju razvijenu nacionalnu svest, da neguju tradiciju, razumeju uzajamnu vezu politike i prosvete, kao i potencijal koji oni sami

predstavljaju za jedno nerazvijeno društvo. U savremeno doba, polaganje mature ima bitno drugačije značenje. Polaganje pismenog ispita iz srpskog jezika pretvorilo se, prema rečima jedne nastavnice: „(...) u lepu tradiciju, koja učenicima ne znači puno, a za nastavnike predstavlja dodatnu obavezu“. Danas, učenik može da „izbegne“ razradu teme iz oblasti istorije književnosti i da pokaže zrelost svog razmišljanja kroz izradu slobodne teme koja upućuje na lične dileme savremenog čoveka, izazove života u demokratskom društvu, paradokse socijalnog života u tehnološki naprednom svetu. Kriterijumi na osnovu kojih se procenjuje kvalitet pismenog rada, prema tradiciji, odnose se na razumevanje teme na koju se daje odgovor, gramatički i stilski pravilno oblikovanje teksta, organizaciju i interpretaciju teksta. U praksi, procena kvaliteta rada je svedena na nastavnikov subjektivni sud o ostvarenosti navedenih kriterijuma. Možda je to jedna od ključnih slabosti morskog ispita iz srpskog jezika i književnosti, jer moderno doba naglašava važnost objektivnog ocenjivanja, jedinstvenih kriterijuma i uporedivosti školskih postignuća. Iako tradicionalno koncipirana matura jeste zadržala svoju osobenost i ima nesumnjivu pedagošku vrednost, u postojećoj formi ona više neće biti primenjivana. Novi zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju, koji uskoro stupa na snagu, predviđa da se na kraju četvrtog razreda gimnazije polaže opšta matura kroz kombinaciju testova znanja iz više školskih predmeta. Polaganjem opšte mature, učenik bi stekao pravo da upiše odgovarajuću visokoškolsku ustanovu bez polaganja prijemnog ispita (*Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju*, 2013: član 61). Po svemu sudeći, na pragu smo ukidanja tradicije ispitivanja zrelosti putem samostalno konstruisane pisane reči. Bio je to kriterijum na koji smo se oslanjali punih 140 godina i koji su brojne obrazovne strategije u našoj zemlji prepoznavale kao važan. Njegovu ulogu preuzeće drugačija rešenja, ali će pitanje na koje želimo da saznamo odgovor ostati isto – da li je učenik spreman da svoje školovanje nastavi na željenom fakultetu?

## Literatura

- Avramović, Z. (2005). Društvene i političke karakteristike srpskog obrazovanja i vaspitanja 1804-2004. U Z. Avramović (ur.) *Dva veka obrazovanja u Srbiji* (165-204). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ilić, A. (2005). Školski sistem, nastavnici i učenici u Srbiji (1804-2004). U Z. Avramović (ur.) *Dva veka obrazovanja u Srbiji* (109-164). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ilić-Rajković, A. (2010). Ispit zrelosti kao uslov za nastavak školovanja u Srbiji krajem XIX i početkom XX veka, *Andragoške studije*, (2), 169-182.



- Joksimović, S. i Maksić, S. (2006). Obrazovanje za demokratiju u školskom kontekstu, *Pedagogija*, 61 (4), 441-453.
- Mazić, S. i Maksimović, I. (1995). Maturski ispit u srednjoj školi, *Nastava i vaspitanje*, 49 (1-2), 51-69.
- Pravilnik o nastavnom planu i programu za gimnaziju (1991-2008). *Službeni glasnik SRS - Prosvetni glasnik*, br. 5/90 i *Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik*, br. 3/91, 3/92, 17/93, 2/94, 2/95, 8/95, 23/97, 2/2002, 5/2003, 10/2003, 11/2004, 18/2004, 24/2004, 3/2005, 11/2005, 2/2006, 6/2006, 12/2006, 17/2006, 1/2008 i 8/2008.
- Prosvetni glasnik* (1898). Beograd: Državna štamparija.
- Prosvetni glasnik* (1902-1914). Beograd: Državna štamparija.
- Prosvetni zbornik zakona i naredaba* (1887). Beograd.
- Vujisić-Živković, N. (2009). Pedagogizacija kao koncepcijski okvir za razumevanje modernog obrazovanja, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41 (2), 247-263.
- Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju* (2013). Preuzeto 7.11.2014. sa <http://www.parlament.gov.rs/upload/archive/files/lat/pdf/zakoni/2013/2228-13Lat.pdf>



# **MATURA IN SERBIAN LANGUAGE AND LITERATURE: TRADITION OF EDUCATIONAL STRATEGIES IN SERBIA**

## **Abstrakt**

This paper discusses the issues of organization and content of the Matura exam in Serbian language and literature in the period 1902-1914 and 2004-2014. The data were collected in two ways – for older historical period, analyzing the content of the journal “Prosvetni glasnik” (1904-1914), and for the subsequent historical period, organizing a survey including members of the exam board in two Belgrade high school and in high school in Pirot. The collected material made it possible to compare the organization of exam and to compare topics that the students were given for the written part of the exam. Results indicate that there are traditional solutions in terms of defining the objective of the graduation exam, to a significant extent, the criteria of evaluation of student work and exam organization, but also that some changes inevitably occurred considering contents of the exam. Analyzed topics are grouped in certain areas, the frequency of their occurrence is indicated and typical examples of topics for each of the selected area is given. The differences observed in this area we have tried to relate to the socio-historical context in which Matura took place. The time frame within conducted analysis is symbolic – covers the period of a century and allows to compare the first decade of the graduation exam in Serbian language and literature with the last decade of its realization in traditional way.

**Keywords:** Matura in Serbian language and literature, organization and content of Matura, themes, maturity of students, comparison method.

# **KVALITET U VISOKOŠKOLSKOM OBRAZOVANJU**

# METODOLOGIJA RANGIRANJA UNIVERZITETA SA STANOVIŠTA KVALITETA OBRAZOVANJA<sup>1</sup>

Biljana Bodroški Spariosu i Nataša Matović  
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

## Apstrakt

Cilj rada je analiza metodologije korišćene u dva najpoznatija rangiranja svetskih univerziteta – *ARWU* (*Academic Ranking of World Universities*) poznato kao Šangajska lista i *THE* rangiranje (*Times Higher Education World University Rankings*), sa stanovišta procene kvaliteta visokoškolskog obrazovanja. Metodologija rangiranja razmatrana je sa aspekta upotrebljenih kriterijuma i indikatora, kao i njihove ponderisane vrednosti. Rezultati analize ukazuju da se *ARWU* (Šangajska) i *THE* lista razlikuju s obzirom na broj, sadržaj i ponderisanu vrednost kriterijuma i indikatora u proceni kvaliteta univerzitetskog obrazovanja. Šangajska lista je gotovo isključivo fokusirana na naučna istraživanja, dok je britanska *THE* lista višedimenzionalna u tom pogledu. Obe su usmerene na ishode, dok su ulazne i varijable procesa zanemarene. Delatnost univerziteta se posmatra iz perspektive postignuća nastavnika/istraživača, dok je uloga studenata i drugih članova akademske zajednice zanemarena. Analizirane rang-liste pružaju relevantne informacije u pogledu procene kvaliteta nekih aspekata univerzitetske delatnosti. Najveći izazov za buduća međunarodna rangiranja je prevazilaženje redukcionizma u proceni kvaliteta celovite i veoma složene delatnosti univerziteta.

**Ključne reči:** metodologija rangiranja univerziteta, indikatori rangiranja, Academic Ranking of World Universities (ARWU), Times Higher Education World University Rankings (THE), kvalitet obrazovanja.

## Uvod

Procenjuje se da danas u svetu ima oko 16.500 visokoškolskih institucija (Olsen and Maassen, 2007) i više od 30 različitih aktivnih rang-lista (Shin and Toutkoushian, 2011). Svaka lista ima svoje specifičnosti s obzirom na svrhu, ciljnu grupu na koju je usmerena, korišćenu metodologiju, izvore, procedure, načine obrade podataka i prezentacije rezultata. Svaka od njih se u tom smislu oslanja na različite definicije kvaliteta. Izbor kriterijuma, oblasti i indikatora obrazovne aktivnosti univerziteta, kao i određivanje njihove relativne vrednosti u sklopu ce-line, predstavljaju okvir za analizu implicitne koncepcije kvaliteta visokoškolskog obrazovanja koja je u osnovi određenih rangiranja.

<sup>1</sup> Rad je nastao u okviru projekta „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ br.179060, koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a nosilac je Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

Rangiranja univerziteta predstavljaju liste pojedinačnih institucija rangirane u skladu sa zajedničkim skupom indikatora u opadajućem redosledu (Usher and Savino, 2006). Ona imaju za cilj da čitavu delatnost institucija svedu na jedinstven, uporediv numerički pokazatelj. Zamišljena su kao *sredstvo* merenja kvaliteta visokoškolskog obrazovanja koje, s jedne strane, treba da pomogne korisnicima (studentima, roditeljima, poslodavcima i dr.) da vrše izbore i komparacije na bazi relevantnih informacija, a s druge strane, da konstantno drži institucije javno odgovornim za postignute rezultate. Teorijski su podržane dvema gotovo potpuno suprotnim filozofijama visokoškolskog obrazovanja u čijim osnovama se nalaze, s jedne strane, ideja egalitarizma a, s druge strane, ideja elitizma. Brzi rast broja rang-lista univerziteta može se objasniti egalitarističkom težnjom za evaluacijom kvaliteta masovnog visokoškolskog obrazovanja dostupnog opštoj populaciji, a ne samo eliti. U isto vreme, elitni univerziteti, sa brzim rastom tržišta visokoškolskog obrazovanja počinju intenzivnije da se takmiče jedni sa drugima u privlačenju bolje kvalifikovanih studenata, profesora, istraživača i finansijskih resursa iz različitih izvora.

U javnosti, širom sveta, posebno raste interesovanje za rezultate godišnjih međunarodnih rangiranja svetskih univerziteta, i to za konačan skor, bez mnogo zalazanja u „detalje” koji se nalaze u njegovoj osnovi. S obzirom na to da akademska zajednica u najširem smislu ne učestvuje aktivno u koncipiranju i realizovanju ovih rang-listi, a može da snosi posledice u smislu javne odgovornosti, reputacije, finansijske obezbeđenosti, socijalne podrške, sve je veći broj radova koji otvaraju diskusiju o metodologiji i transparentnosti postupka rangiranja. Druga vrsta istraživanja koja u poslednjoj deceniji privlači pažnju akademskih istraživača je proučavanje društvenog uticaja postojećih rangiranja na same univerzitete kao institucije u celini, i posebno na profesore, studente, upravu, poslodavce, donatore, kreatore nacionalnih politika u obrazovanju, kao i na percepciju kvaliteta univerzitetskog obrazovanja u javnosti.

Šta određeno mesto na rang-listi znači u pogledu kvaliteta obrazovanja? Upravo ovo pitanje je ključna tema našeg rada – utvrditi karakteristike merenja kvaliteta koje su u osnovi korišćenih metodologija dve najuticajnije rang-liste svetskih univerziteta: kineska *Academic Ranking of World Universities* – ARWU i britanska *Times Higher Education World University Rankings* – THE. U skladu s tim, prvo su analizirani kriterijumi, oblasti i indikatori na kojima se zasniva rangiranje univerziteta na tim rang-listama, kao i način na koji su oni vrednovani. U drugom delu rada razmatrane su mogućnosti i navedene preporuke kako univerziteti mogu da unaprede svoju poziciju na navedenim rang-listama.

## Šangajska lista – ARWU

Autori Šangajske liste (*Academic Ranking of World Universities – ARWU*) su istraživači sa Šangajskog univerziteta (*Center for World-Class Universities of Shanghai Jiao Tong University – CWCU*), a preuzima je i objavljuje organizacija – *Shanghai Ranking Consultancy*, koja nije zavisna ili subordinirana bilo kojoj organizaciji koja se bavi visokim obrazovanjem uključujući i vladine agencije. Analizom je obuhvaćeno više od 1200 univerziteta. Rang-lista sadrži ukupno 500 univerziteta, od kojih je prvih 100 rangirano pojedinačno, dok su ostali rangirani u grupama od po 50 ili 100 univerziteta (101-150, 151-200, 201-300, 301-400 i 401-500) i to abecednim redom prema početnom slovu naziva univerziteta. Ova lista objavljuje se jednom godišnje, a prvi put je objavljena 2003. godine.

Rangiranje univerziteta na Šangajskoj listi zasniva se na četiri kriterijuma koja su operacionalizovana preko šest indikatora.

**Tabela 1:** Kriterijumi i indikatori na kojima se zasniva rangiranje univerziteta na Šangajskoj rang-listi

kriterijum	indikator	vrednost indikatora	vrednost kriterijuma
kvalitet obrazovanja	broj diplomiranih studenata osnovnih, master ili doktorskih studija koji su dobitnici Nobelove nagrade ili Fildsove medalje	10%	10%
kvalitet nastavnika/istraživača	broj nastavnika/istraživača koji su dobitnici Nobelove nagrade ili Fildsove medalje	20%	40%
	broj visoko citiranih istraživača u jednoj ili više naučnih oblasti	20%	
rezultati naučno-istraživačkog rada	broj radova objavljenih u časopisima „Nature“ ili „Science“	20%	40%
	broj radova objavljenih u časopisima koji se nalaze na listama SCIE i SSCI	20%	
ukupan učinak ( <i>per capita</i> )	ukupan rezultat ostvaren na prethodnih pet indikatora podeljen brojem nastavnika/istraživača	10%	10%

Prvi kriterijum odnosi se na *kvalitet obrazovanja (quality of education)*. Kao njegov indikator koristi se broj studenata koji su završili osnovne, master ili doktorske studije na određenom univerzitetu, a dobitnici su Nobelove nagrade ili Fildsove medalje.

Drugi kriterijum je *kvalitet nastavnika/istraživača (quality of faculty)* zaposlenih na fakultetu. On se registruje na osnovu dva indikatora. Jedan se odnosi na broj nastavnika/istraživača koji su dobitnici Nobelove nagrade u oblasti fizike,

hemije, medicine ili ekonomije i/ili Fildsove medalje koja se dodeljuje u oblasti matematike, tj. matematičarima koji nisu stariji od 40 godina. U obzir se uzimaju samo oni koji su u trenutku kada su dobili nagradu i/ili medalju bili zaposleni na određenom univerzitetu. Drugi indikator podrazumeva broj nastavnika/istraživača koji se nalaze na listi visoko citiranih u jednoj ili u više naučnih oblasti. Listu visoko citiranih autora utvrđuje Tomson Rojters (*Thomson Reuters*) u okviru 21 naučne oblasti (na primer, hemija, ekonomija i biznis, matematika, fizika, psihologija/psihijatrija, društvene nauke). Metodologija koja je korišćena za konstituisanje te liste u periodu od 2003. do 2013. godine, promenjena je u 2014. godini. Na osnovu primene nove metodologije na listi se nalazi nešto više od 3000 autora (preciznije rečeno, 3216 autora). Da bi se obezbedio postepen prelazak sa stare na novu metodologiju registrovanja visoko citiranih autora, tj. da promena metodologije ne bi izazvala velika pomeranja na rang-listi, prilikom rangiranja univerziteta za 2014. godinu u obzir su uzeti autori koji se na ovoj listi nalaze kada se koristi stara metodologija kao i oni koji su njom obuhvaćeni kada se primenjuje nova metodologija.

Treći kriterijum odnosi se na *rezultate naučno-istraživačkog rada (research output)*. Poput prethodnog, i za ovaj kriterijum koriste se dva indikatora. Jedan indikator ukazuje na broj radova objavljenih u prestižnim naučnim časopisima „Nature” ili „Science” u poslednjih pet godina, npr. za rang-listu univerziteta za 2014. godinu u obzir je uzet period od 2009. do 2013. godine. Drugi indikator odnosi se na broj radova objavljenih u časopisima koji se nalaze na SCIE listi (*Science Citation Index-Expanded*) i SSCI listi (*Social Science Citation Index*) tokom prethodne godine.

Poslednji, četvrti, kriterijum odnosi se na ukupan učinak institucije s obzirom na broj zaposlenih nastavnika/istraživača (*per capita performance*), kojim se pokušava kontrolisati uticaj veličine institucije na pojedinačne indikatore. Operacionalizovan je kao količnik koji se dobija kada se ukupan rezultat ostvaren na prethodno navedenih pet indikatora podeli sa brojem zaposlenih nastavnika/istraživača.

U konstituisanju ukupnog skora na osnovu koga se određuje mesto konkretnog univerziteta na Šangajskoj rang-listi, pojedini kriterijumi i njihovi indikatori učestvuju u različitoj meri, tj. njima se ne pridaje ista težina: 1) kvalitet obrazovanja – 10% (broj diplomiranih studenata osnovnih, master ili doktorskih studija koji su dobitnici Nobelove nagrade ili Fildsove medalje); 2) kvalitet zaposlenih nastavnika/istraživača – 40% (broj nastavnika/istraživača koji su dobitnici Nobelove nagrade ili Fildsove medalje – 20% i broj visoko citiranih autora u jednoj ili u više naučnih oblasti – 20%); 3) rezultati naučno-istraživačkog rada – 40%

(broj radova objavljenih u časopisima „Nature” ili „Science” – 20% i broj radova objavljenih u časopisima koji se nalaze na listama SCIE i SSCI – 20%); 4) ukupan učinak institucije (*per capita performance*) – 10% (ukupan rezultat ostvaren na prethodnih pet indikatora podeljen brojem nastavnika/istraživača). Prilikom utvrđivanja pondera za pojedine indikatore, takođe, u obzir se uzima, na primer, vreme kada je dobijena Nobelova nagrada ili Fildsova medalja (tj. veću težinu ovaj indikator ima za univerzitete na kojima su diplomirani studenti ili nastavnici/istraživači Nobelovu nagradu i Fildsovu medalju dobili u skorije vreme); zatim, da li nastavnici/istraživači dobitnici Nobelove nagrade i Fildsove medalje rade na jednom ili na više univerziteta i da li su ih dobili samostalno ili ih dele sa još nekim (vrednost indikatora se proporcionalno deli sa brojem univerziteta, odnosno dobitnika, tj. njegova težina je u tom slučaju manja); da li su autori radova objavljenih u časopisima „Nature” ili „Science” nastavnici/istraživači sa različitih univerziteta (tj. ako jesu, ovaj indikator ima veću težinu za univerzitet na kome je zaposlen prvi autor).

Pregledom definisanih kriterijuma i indikatora Šangajske liste, kao i uviđanjem u relativne vrednosti koje im se pridaju (Tabela 1) jasno se vidi da se delatnost univerziteta sagledava i meri gotovo isključivo sa stanovišta naučnog istraživanja. Sadržaj indikatora kao i relativna vrednost koja im se pridaje ukazuje na elitističku koncepciju obrazovanja koja se nalazi u osnovi ovog rangiranja. Mera za „kvalitet obrazovanja” na univerzitetu je veoma specifična. Teorijski moguće je pretpostaviti da obrazovanje, nastava i intelektualno stimulativna sredina na univerzitetu mogu doprineti vrhunskim naučnim dostignućima pojedinaca tokom kasnijeg života (Nobelove nagrade i Fildsove medalje). Pretpostavljena povezanost, iako bez osnova za kauzalna tumačenja, od simboličkog je značaja, jer studirati na univerzitetu na kojem su se nekada školovali poznati Nobelovci i drugi vrhunski naučnici doprinosi reputaciji institucije u očima najšire javnosti. Nastava, kao posebna oblast i jedna od ključnih delatnosti univerziteta zanemarena je u ovom rangiranju.

Preostali indikatori odnose se isključivo na zaposlene nastavnike/istraživače i na njihova dostignuća u naučnim istraživanjima. U tom smislu može se reći da je celokupno rangiranje usmereno na ishode (*output*) i da se oslanja na koncepciju obrazovanja u kojoj su nastavnici/istraživači u centru. Nema ni jedne mere ulaznih varijabli (*input*) u smislu finansijskih i materijalnih resursa koji su na raspolaganju studentima i profesorima, karakteristika studenata u momentu kada upisuju studije (ocene iz srednje škole, rezultati na prijemnom ispitu, odnos prijavljenih i upisanih studenata), prosečne veličine grupe na kursu, broja nastavnika po studentu, kvalifikacije zaposlenih nastavnika/istraživača i sl.

Svi podaci su objektivni, nema ni jedne mere subjektivnih procena reputacije od strane stručnjaka, studenata, poslodavaca i sl. U celini gledano ova lista predstavlja jednodimenzionalni koncept kvaliteta, jer rangira naučno-istraživačka postignuća institucije, a ne delatnost univerziteta u celini. Oslanja se na dugoročne faktore kao što su prestižne nagrade i broj publikovanih radova u izrazito elitnim časopisima što je čini prilično stabilnom u rezultatima rangiranja tokom više godina. Tako npr., u veoma cenjenom časopisu „Nature” manje od 5% svih prijavljenih radova prihvata se za objavljivanje, dok se stopa odbijanja u drugim vodećim naučnim časopisima, kreće do 80 i 90% (Bok, 2013: 330). Značajno je da Šangajska lista pokušava da kontroliše efekat varijable „veličina univerziteta” kako bi umanjila prednost većih univerziteta u odnosu na manje ali jednako istraživački produktivne.

Ukoliko univerzitet želi da odmeri svoju istraživačku snagu na svetskom nivou onda je Šangajska lista ona na koju treba da usmeri svoju pažnju. Samo intenzivno istraživački univerziteti mogu računati na dobre pozicije na ovoj rang-listi.

## **THE lista**

*Times Higher Education World University Rankings* – *THE* rang-lista prvi put je objavljena 2010. godine. Ovu rang-listu izdaje engleski magazin „Times Higher Education”, a potrebne informacije prikupljaju se posredstvom Tomson Rojters baze podataka. Rang-lista obuhvata ukupno 400 univerziteta. Prvih 200 je pojedinačno rangirano, a ostali su rangirani u grupama od po 25 ili 50 univerziteta (201-225, 226-250, 251-275, 276-300, 301-350, 351-400). Rang-lista se objavljuje jednom godišnje. Engleski magazin „Times Higher Education” počeo je da objavljuje rang-listu univerziteta u svetu još 2004. godine. U periodu do 2009. godine podatke je obezbeđivao posredstvom kompanije Quacquarelli Symonds (QS). Sa raskidom njihove saradnje nastaju dve rang-liste –rang-lista QS koja nastavlja da koristi već uspostavljene indikatore rang-liste THE-QS (2004-2009) i *THE* rang-lista koja započinje saradnju s Tomson Rojtersom i razvija nove kriterijume.

Na *THE* listi rangiranje univerziteta u svetu zasniva se na oceni njihovog kvaliteta u sledećim oblastima: nastava, istraživanje, citiranost, prihod od privrede i međunarodna saradnja. S ciljem da se obezbedi sveobuhvatna procena univerziteta u navedenim oblastima koristi se trinaest indikatora.



**Tabela 2:** Oblasti i indikatori na kojima se zasniva rangiranje univerziteta na THE rang-listi

oblast	indikator	vrednost indikatora	vrednost oblasti
nastava	ugled koji institucija ima s obzirom na kvalitet nastave koju realizuje	15%	30%
	broj studenata po nastavniku	6%	
	odnos broja diploma stečenih na osnovnim i doktorskim studijama	4,5%	
	broj odbranih doktorskih disertacija po nastavniku	2,25%	
	prihod institucije po nastavniku/istraživaču	2,25%	
istraživanje	ugled koji univerzitet ima u akademskoj javnosti u istraživanju određene naučne oblasti	18%	30%
	produktivnost nastavnika/istraživača	6%	
	prihod od istraživanja koji univerzitet ostvaruje po zaposlenom nastavniku/istraživaču	6%	
citiranost	broja poziva autora na radove nastavnika/istraživača na određenom univerzitetu	30%	30%
prihod od privrede	prihod po zaposlenom nastavniku/istraživaču koji univerzitet ostvaruje angažujući se na unapređivanju privrede	2,5%	2,5%
međunarodna saradnja	odnos broja domaćih i stranih studenata	2,5%	7,5%
	odnos broja angažovanih domaćih i stranih nastavnika/istraživača	2,5%	
	procenat publikacija u kojima je najmanje jedan koautor stranac	2,5%	

U okviru prve oblasti, *nastava (teaching)*, ocenjuje se njen kvalitet i okolnosti u kojima se ona odvija. Izdvojeno je pet indikatora: a) ugled koji institucija ima s obzirom na kvalitet nastave koju realizuje (ocena se dobija na osnovu ispitivanja reprezentativnog uzorka ispitanika u okviru servej istraživanja); b) broj studenata po nastavniku (pretpostavlja se da manji broj studenata po nastavniku doprinosi stvaranju uslova za realizaciju kvalitetnije nastave); c) odnos broja diploma stečenih na osnovnim i doktorskim studijama (veći broj studenata koji su doktorirali u odnosu na broj studenata koji su završili osnovne studije, koristi se kao pokazatelj boljeg kvaliteta nastave na prethodnim nivoima studija); d) broj odbranih dok-

torskih disertacija po nastavniku; i e) prihod institucije po zaposlenom nastavniku/istraživaču.

U drugoj oblasti, *istraživanje (research)*, ocenjuje se kvalitet istraživanja koja se realizuju u okviru konkretnih univerziteta. U tu svrhu koriste se tri indikatora: a) ugled koji univerzitet ima u akademskoj javnosti u istraživanju određene naučne oblasti (ocena se dobija na osnovu odgovora ispitanika koji čine reprezentativni uzorak u servej istraživanju); b) produktivnost nastavnika/istraživača koja se meri brojem radova objavljenih u naučnim časopisima koji se nalaze na Tomson Rojtersovoj listi (*Web of Science – WoS*) u odnosu na broj zaposlenih nastavnika/istraživača; i c) prihod od istraživanja koji univerzitet ostvaruje po zaposlenom nastavniku/istraživaču.

U okviru treće oblasti, *citiranost (citations)*, procenjuje se doprinos univerziteta širenju novih saznanja i ideja u određenoj naučnoj oblasti. On se utvrđuje na osnovu korišćenja jednog indikatora – broja poziva autora na radove zaposlenih nastavnika/istraživača na određenom univerzitetu. Veći broj poziva ukazuje na to da se ti radovi ističu po kvalitetu, u smislu da sadrže ideje, stavove, rezultate na koje se drugi autori oslanjaju, koje dalje razrađuju i da ti radovi, tj. njihovi autori, na taj način posebno doprinose proširivanju saznanja u vezi s određenim naučnim problemima.

U četvrtoj oblasti, *prihod od privrede (industry encome)*, ocenjuje se uključenost univerziteta u razvoj privrede kroz inovacije, patente, konsultacije, istraživanja koja mogu da ponude. Primenjuje se samo jedan indikator – prihod po zaposlenom nastavniku/istraživaču koji univerzitet ostvaruje angažujući se na unapređivanju privrede.

U poslednjoj, petoj, oblasti, *međunarodna saradnja (international outlook)*, procenjuje se otvorenost univerziteta za strane studente, nastavnike, istraživače. Ocena kvaliteta zasniva se na primeni tri indikatora: a) odnos broja domaćih i stranih studenata; b) odnos broja angažovanih domaćih i stranih nastavnika/istraživača; i c) procenat publikacija u kojima je najmanje jedan koautor stranac.

Ukupnom skoru koji određuje mesto konkretnog univerziteta na *THE* rang-listi, ocena kvaliteta u pojedinim oblastima ne doprinosi u istoj meri: 1) nastava – 30%, 2) istraživanje – 30%, 3) citiranost – 30%, 4) prihod od privrede – 2,5% i 5) međunarodna saradnja – 7,5%. Takođe, ponderisane vrednosti za pojedine indikatore se razlikuju. U oblasti nastave najveću težinu ima indikator ugled u akademskoj javnosti koju univerzitet ima s obzirom na kvalitet nastave koju realizuje – 15%, zatim, slede broj odbranih doktorata po nastavniku – 6%, broj studenata po nastavniku – 4,5%, odnos broja stečenih diploma na osnov-

nim i doktorskim studijama – 2,25% i prihod institucije po nastavniku/istraživaču – 2,25%. Među indikatorima koji se koriste za procenu kvaliteta u oblasti istraživanja najviše se vrednuje ugled koji univerzitet ima u istraživanju određene naučne oblasti u akademskoj javnosti – 18%, potom, broj objavljenih radova po nastavniku/istraživaču u publikacijama koje se nalaze na Tomson Rojtersovoj listi (WoS) – 6% i prihod koji univerzitet ostvaruje od istraživanja – 6%. Trećoj oblasti, citiranost, pripada indikator koji ima ubedljivo najveću težinu – broj poziva autora na radove nastavnika/istraživača zaposlenih na određenom univerzitetu – 30%. Najmanju ponderisanu vrednost ima indikator – prihod koji po nastavniku/istraživaču ostvaruje univerzitet angažujući se na razvoju privrede – 2,5%, a koji pripada oblasti prihod od privrede. Sva tri indikatora koja se koriste u oblasti međunarodna saradnja – odnos broja domaćih i stranih studenata, odnos broja angažovanih domaćih i stranih nastavnika/istraživača i procenat publikacija u kojima je najmanje jedan koautor stranac – imaju istu težinu 2,5%.

Britanska rang-lista *THE* u poređenju sa Šangajskom ima širi fokus, pa samim tim sadrži i veći broj kriterijuma za podelu oblasti i veći broj indikatora. Rangiranje se vrši u odnosu na tri ključne delatnosti univerziteta: nastava, istraživanja i usluge koje donose dodatni prihod, uz uključivanje indikatora međunarodne saradnje u oblasti nastave i istraživanja. Za razliku od Šangajske liste nastava je neposredno uključena kao oblast rangiranja i to na osnovu 5 indikatora koji uključuju reputaciju ili mišljenje koje vlada u akademskoj zajednici o kvalitetu nastave na pojedinim univerzitetima, statističke pokazatelje o karakteristikama uslova u kojima se odvija nastava (broj studenata po nastavniku kao pokazatelj mogućnosti za individualizovanu nastavu, prihod po zaposlenom nastavniku/istraživaču kao pokazatelj materijalne opremljenosti i podrške), broj diplomiranih na doktorskim studijama u odnosu na osnovne studije kao pokazatelj intenzivno istraživački orijentisane nastave visoko vrednovane na oba nivoa studija, kao i broj odbranih doktorskih disertacija srazmerno veličini institucije izražene brojem zaposlenih nastavnika, kao pokazatelj posvećenosti univerziteta negovanju naučnog podmlatka. Indikatori nastave ne pokrivaju područje profesionalnog obrazovanja studenata. Samim tim su isključene mere kao što su brzina zapošljavanja u struci, visina plate kada se zaposle, napredovanje u karijeri i sl. Ako rangiranja služe za donošenje odluka o izboru univerziteta onda su studenti prirodno veoma zainteresovani za pokazatelje o kvalitetu nastave u celini i uslova u kojima se ona odvija. U tom smislu britanska lista je informativnija za potrebe studenata u odnosu na Šangajsku, ali su i dalje mnoga pitanja u vezi sa kvalitetom nastave ostala bez odgovora.

U vrednovanju istraživanja, pored broja objavljenih radova i citiranosti, novina u odnosu na Šangajsku listu su indikatori reputacije i prihoda od istraživanja. *THE* lista je višedimenzionalna u poređenju sa Šangajskom jer pored istraživanja i nastave uvodi još dve nove oblasti u kriterijume rangiranja, a to su prihodi od usluga privredi i internacionalizacija, mada imaju nisku ponderisanu vrednost. Naučna istraživanja su oduvek imala internacionalni karakter, dok je internacionalizacija nastave novija pojava, posebno u merenju kvaliteta obrazovanja.

Delatnost univerziteta operacionalizovana je uglavnom kroz izlazne varijable (*output*) kao što su broj diploma stečenih na osnovnim i doktorskim studijama, broj objavljenih radova u referentnim časopisima, broj citiranih radova. Uključene su i neke mere ulaznih raspoloživih resursa (*input*): broj studenata po nastavniku u nastavi i prihod institucije po nastavniku/istraživaču kao indikator uslova rada i materijalne opremljenosti u oblasti nastavnog rada.

Kao i u Šangajskoj listi, delatnost univerziteta se procenjuje uglavnom kroz uloge nastavnika/istraživača, a zanemarena je perspektiva studenata.

Indikatori su uglavnom kvantitativne, objektivne prirode, osim dve subjektivne mere dobijene istraživanjem o proceni ugleda (reputacije) nastave i istraživanja. Izvori podataka za procenu reputacije su zaposleni profesori/istraživači, administracija/uprava, ali ne i studenti.

Veličina institucije se meri brojem zaposlenih nastavnika/istraživača, a kontroliše se dovodenjem u vezu sa pojedinačnim indikatorima (npr. broj studenata po nastavniku, broj odbranih doktorskih disertacija po nastavniku, prihod po zaposlenom nastavniku/istraživaču i sl.), a ne skupom indikatora u celini, kao u Šangajskoj listi.

## **Kako univerziteti mogu unaprediti svoje mesto na rang-listama?**

Šangajska *ARWU* i britanska *THE* lista veoma su različite iako mere istu „stvar”. One predstavljaju dva različita koncepta kvaliteta i dva različita pogleda na suštinu univerzitetskog obrazovanja. Ne treba zaboraviti da svojom analizom obuhvataju relativno mali broj visokoškolskih institucija, manje od 10% od ukupnog broja postojećih institucija visokoškolskog obrazovanja na svetu, od kojih se kasnije pravi konačna lista za javno objavljivanje. Pri svemu tome, sasvim je neodređena upotreba termina univerzitet, s obzirom da mnoge institucije suštinski imaju karakteristike univerziteta (nastavu na više nivoa studija i u više različitih disciplina) ali se legalno nazivaju institutima, kao što je npr. *Masachusetts Institut of Technology* – MIT koji je ove godine zauzeo treće mesto na Šangajskoj i drugo

mesto na britanskoj *THE* listi. Isto tako postoje institucije koje u nazivu imaju termin univerzitet, a zapravo nemaju suštinske karakteristike univerziteta što je slučaj npr., sa Rokfelerovim univerzitetom (*Rockefeller University*), koji obezbeđuje samo postdiplomske studije i to samo u biomedicinskim naukama. Na Šangajskoj listi ove godine zauzima 33 mesto, a britanska lista ga isključuje, jer po njihovim kriterijumima ne ulaze u analizu institucije koje ne organizuju osnovne studije i to iz više od jedne discipline. Prema tome, Šangajska u odnosu na britansku *THE* listu obuhvata više različitih tipova visokoškolskih institucija. Ono što im je zajedničko jeste fokus na naučnim istraživanjima. Tako se potvrđuje stara ideja da univerzitet koji čuva nauku može biti siguran da će i nauka sačuvati njega, i to na samom vrhu svetskih rang-lista.

U celini gledano, može se zaključiti da mesto na Šangajskoj rang-listi može biti unapređeno ukoliko univerzitet intenzivno razvija svoje istraživačke kapacitete, zapošljava vrhunske istraživače koji mogu da konkurišu za najprestižnije nagrade u naučnom stvaralaštvu, koji su visoko citirani u svojim naučnim oblastima i objavljuju radove u referentnim časopisima, od kojih su mnogi izrazito elitni. Ovakva koncepcija univerzitetskog obrazovanja veoma je bliska humboltovskom modelu koji naglašava ulogu naučnog istraživanja u odnosu na sve druge funkcije univerziteta. U tom smislu je ključna uloga naučnih kompetencija nastavnika/istraživača i stabilna finansijska podrška.

Za visok rang na britanskoj *THE* listi univerziteti se bore, pre svega, podizanjem reputacije naučnih istraživanja, većim brojem radova objavljenih u referentnim časopisima, brojem citiranih radova, međunarodnom saradnjom i prihodom od istraživanja, ali i obezbeđivanjem nastave koja je na „dobrom glasu”, sa manjim brojem studenata po nastavniku, razvijenim doktorskim studijama, boljim materijalnim uslovima za nastavni rad, kao i visokim stepenom atraktivnosti i otvorenosti za strane studente i profesore.

Analizom karakteristika najbolje rangiranih univerziteta (npr. prvih dvadeset ili pedeset na obe liste) jasno je da se radi o intenzivno istraživačkim univerzitetima javnim (državnim) ili „nezavisnim” (odnosno onima koji nisu u vlasništvu države niti privatnih lica), veoma selektivnim, finansijski obezbeđenim, sa dugom tradicijom i velikom reputacijom u javnosti. Među najboljima na rang-listama su američki i britanski univerziteti. Veliki broj univerziteta kontinentalne Evrope u tom pogledu teško konkuriše najbolje rangiranim univerzitetima razvijenih zemalja engleskog govornog područja. Univerzitet u Beogradu je jedini srpski univerzitet koji se pojavljuje na jednoj od ove dve liste i to na Šangajskoj u poslednje tri godine 2012. (mesto u grupi 401-500), 2013. (mesto u grupi 301-400) i 2014 (mesto u grupi 301-400). Analizom postignutih rezultata, može se zaključiti da

je Univerzitet u Beogradu svoju poziciju na ovoj listi stekao najviše zahvaljujući broju objavljenih radova u referentnim časopisima (SCIE i SSCI liste, daleko manje u časopisima „Nature” i „Science”) u odnosu na najbolje rangirani univerzitet. Kada bi objavljeni radovi nastavnika/istraživača beogradskog univerziteta bili značajnije citirani u međunarodnim okvirima onda bi to svakako unapredilo njegovo mesto na rang-listi, a samim tim i percepciju kvaliteta obrazovanja koju promovise ova vrsta rangiranja.

Postoje mnogi nedostaci i neželjeni efekti postojećih međunarodnih rangiranja univerziteta, koja često izazivaju zabrinutost akademske zajednice širom sveta i mogu se svrstati u tri kategorije: (1) institucionalna homogenizacija pod uticajem istog skupa indikatora. Univerziteti gube različitost misija, kao odgovor na kriterijume rangiranja. Strateški teže da postanu ono što je u ovim rang-listama bilo moguće kvantitativno izmeriti; (2) narušavanje ravnoteže u akademskim disciplinama, što posebno izaziva zabrinutost profesora/istraživača u društvenim i humanističkim naukama. Postoje značajne razlike u karakteristikama naučne komunikacije u različitim disciplinama, tako, na primer, prirodne, primenjene, bio-medicinske nauke proizvode više publikacija u referentnim naučnim časopisima na koje se oslanjaju svetska rangiranja; (3) jezička i kulturna pristrasnost ili dominacija engleskog jezika u naučnim publikacijama i sve više u nastavi, kao odgovor na zahteve internacionalizacije.

S tim u vezi u literaturi se iznose i predlozi koji mogu da doprinesu unapređivanju postojećeg sistema rangiranja, a odnose se na potrebu uvažavanja različitosti institucionalnih misija, razlika u disciplinama, jeziku, veličini institucije, regionalnim karakteristikama i u potrebama za rangiranjem od strane samih korisnika.

## Zaključak

Analizirane metodologije dve najpoznatije međunarodne rang-liste univerziteta (*ARWU* i *THE*) otkrivaju značajne razlike u pogledu izbora kriterijuma i indikatora delatnosti koje se smatraju ključnim za ovaj nivo institucionalnog obrazovanja. S obzirom da se rezultati prikazuju u vidu rang-liste to samo naizgled može da sugeriše visok stepen preciznosti merenja i lako interpretabilne informacije u pogledu kvaliteta obrazovanja. S tim u vezi otvara se problem legitimnosti svesnog pojednostavljivanja onoga što je po sebi veoma kompleksno. Jedno od ključnih pitanja je koliko unapred utvrđen skup indikatora reprezentuje delatnost univerziteta u celini, ili samo neki njegov deo (kao što su nastava ili istraživanja) i s tim u vezi, da li se može jedinstveno primeniti na sve institucije visokoškolskog

obrazovanja bez obzira na to šta su njihove misije i ciljevi. Ambicijom da celokupnu delatnost institucije, što znači rad stotine ili hiljada ljudi i njihove intelektualne poduhvate, pretvore u jedinstven, uporediv numerički pokazatelj kvaliteta, rang-liste se suočavaju sa mnogim izazovima.

## Literatura

- Academic Ranking of World Universities* (ARWU). Retrived August 2014. from: <http://www.shanghairanking.com/>
- Altbach, P. G. (2013). *The Internacional Imperative in Higher Education*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.
- Bok, D. (2013). *Higher Education in America..* Oxford: Princeton University Press.
- Erkkilä, T. (2013). *Global University Rankings*. Palgrave Macmillan.
- Feng, H. V. (2005). *World Universities Ranking – Generic and Intangible Features of Universities?* First International Conference on World Class Universities at Shanghai Jiao-Tong University.
- Hazelkorn, E. (2013). *World-Class Universities or World Class Systems? Rankings and Higher Education Policy Choices*. Dublin: Centre for Social and Educational Research.
- Kehm, B. and Stensaker, B. (2009). *University Rankings, Diversity and the New Landscape of Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers
- Maassen, P. and Olsen, J. P. (2007). *University Dynamics and European Integration*. London: Springer.
- Shin, J. C., Toutkoushian, R. K. and Teichler, U. (2011). *University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*. London: Springer.
- Times Higher Education World University Rankings* (THE). Retrived August 2014. from <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/>
- Usher, A., Savino, M. (2006). *A World of Difference: A Global Survey of University League Tables*. Educational Policy Institute. Virginia Beach. Toronto, Melbourne: Canadian Education Report Series.

# UNIVERSITY RANKING METHODOLOGY – QUALITY OF EDUCATION PERSPECTIVE

Biljana Bodroški Spariosu and Nataša Matović  
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

## Abstract

The aim of this paper is the analyses of methodology at two well known international ranking universities – *ARWU* (*Academic Ranking of World Universities*) and *THE* ranking (*Times Higher Education World University Rankings*), from the point of evaluating the quality of higher education. The methodology of ranking has been analyzed according to the usable criteria and indicators and the pondering values. The results of the analyses show that *ARWU* and *THE* lists differ concerning the number, content and pondering value of criteria and indicators of university education. The *ARWU* list is, almost completely, focused on scientific research, while the British *THE* list is multidimensional. Both, however, are focused on results (outputs) while the inputs and variables of the process are neglected. The activity of the university is viewed from the perspective of teacher/researcher achievement, while the role of the students and other members of the academic community is neglected. The analyzed ranking lists show relevant information concerning evaluation of quality of some aspects of university activity. The greatest challenge for future international rankings is overcoming reductionism in evaluating quality as a whole and a very complex activity of the university.

**Key words:** Methodology of university ranking, Ranking Indicators and Weights, Academic ranking of World Universities (*ARWU*), Times Higher Education World University Rankings (*THE*), Quality of Education



## PODACI O AUTORIMA

**dr Slađana Anđelković**, vanredni profesor Geografskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

- slandjelkovic@gmail.com

**dr Radovan Antonijević**, vanredni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

- aa\_radovan@yahoo.com

**dr Biljana Bodroški Spariosu**, docent Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

- bbodrosk@f.bg.ac.rs

**dr Emina Hebib**, vanredni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

- ehebib@f.bg.ac.rs

**dr Aleksandra Ilić**, docent Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

- avilic@f.bg.ac.rs

**dr Živka Krnjaja**, vanredni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

- zivka.krnjaja@f.bg.ac.rs

**mr Ivana Luković**, asistent Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

- ilukovic@f.bg.ac.rs

**dr Nataša Matović**, vanredni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

- nmatovic@f.bg.ac.rs

**dr Lidija Miškeljin**, docent Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

- lidija.miskelljin@f.bg.ac.rs

**dr Milica Mitrović**, docent Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

- mimitrov@f.bg.ac.rs

**dr Dragana Pavlović Breneselović**, vanredni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

- dbrenese@f.bg.ac.rs

**dr Jan Piters**, Centar za inovacije u ranom detinjstvu Odeljenja za studije socijalne zaštite Univerziteta u Gentu, Belgija

- jan.peeters@vbjk.be

**dr Lidija Radulović**, docent Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Centar za obrazovanje nastavnika

- liradulo@f.bg.ac.rs

**Mladen Radulović**, MA, doktorand Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, stipendista Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS

- radulovic11@sbb.rs

**dr Vera Spasenović**, vanredni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

- vspaseno@f.bg.ac.rs

**Milan Stančić**, istraživač-saradnik na Institutu za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

- mstancic@f.bg.ac.rs

**dr Zorica Stanisavljević Petrović**, vanredni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Nišu, Departman za pedagogiju

- zorica.stanisavljevic.petrovic@filfak.ni.ac.rs

**dr Nataša Vujisić Živković**, redovni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

- nvujisic@f.bg.ac.rs