

ПОЛИТИКА ОБРАЗОВАЊА

Биљана Бодрошки-Спарносу¹
Одељење за педагогију
Филозофски факултет
Београд

UDK-37.014
Прегледни чланак
НВ. LIX 4. 2010.
Примљен: 17. VI 2010.

ОСНОВНЕ ДИМЕНЗИЈЕ КВАЛИТЕТА ОБРАЗОВНИХ СИСТЕМА

Апстракт *Тема овог рада је концептуализација квалитета образовних система. Релевантна литература из ове области упућује на пет кључних димензија квалитета образовних система: ефективност, ефикасност, правичност, релевантност и одрживост. Прве две димензије произлазе преваходно из економског приступа концептуализацији квалитета, а преостале три из тзв. хуманистичко-прогресивистичког приступа. У складу са циљем дефинисања сваке појединачне димензије, рад је структуриран у пет мањих целина. Проучавање међусобног односа ових димензија је велики изазов за будућа истраживања.*

Кључне речи: образовни систем, ефективност, ефикасност, правичност, релевантност и одрживост.

ESSENTIAL DIMENSIONS OF EDUCATION SYSTEM QUALITY

Abstract *The theme of this paper is conceptualization of the quality of educational systems. The relevant literature in this field indicates five crucial dimensions of the education system quality: effectiveness, efficiency, equity, relevance and sustainability. The first two dimensions originate primarily from the economic approach to the conceptualization of quality and the subsequent three from the so-called humanistic-progressive approach. In accord with our goal to define each single dimension, the article contains five sections. The study of interrelatedness of these dimensions poses is a big challenge to future research.*

Keywords: effectiveness, efficiency, equity, relevance, sustainability.

ОСНОВНЫЕ ИЗМЕРЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Резюме *Тема данной работы - концептуализация качества образовательных систем. В литературе по данной теме приводится пять ключевых измерений качества образовательных систем: эффективность, эффектность, справедливость, релевантность и стабильность. Первых два измерения происходят в основном из экономического подхода к концептуализации качества, а остальные - из так называемого гуманитарно-прогрессивного подхода. Работа состоит из пяти небольших разделов, в основе которых заложены цели измерений. Изучение взаимоотношений этих измерений представляет большой интерес для будущих исследователей.*

Ключевые слова: образовательная система, эффектность, эффективность, справедливость, релевантность, стабильность.

¹ bbodrosk@f.bg.ac.rs

Уводна разматрања

Савремене студије из области квалитета образовања указују на најмање три значајна проблема: (а) сваки оквир за концептуализацију квалитета образовања нужно је базиран на вредностима; (б) образовање није исто што и школовање, што истраживачи квалитета образовања и образовних система морају имати у виду; (в) квалитет образовних система мора се процењивати у целини и мултидимензионално, а не само с аспекта одређеног нивоа образовног система или одређене димензије квалитета. У литератури се издвајају два кључна приступа у концептуализацији квалитета образовних система – економски и тзв. хуманистичко-прогресивистички (Barret at al., 2006). Економски приступ усмерен је на квантитативно мерљиве исходе образовног система. Истраживачки оквир на различитим нивоима анализе (појединачни учесници, образовне институције, контекст институционалне регулације система и образовни систем у целини) базиран је на проценама ефикасности и ефективности у постизању образовних исхода. Образовни исходи се дефинишу најчешће уско у смислу когнитивних постигнућа која се мере стандардизованим националним или интернационалним тестовима. У овој традицији концептуализације квалитета образовног система наглашава се улога образовања у припремању за свет рада. Отуда се као кључне мере квалитета образовања, поред тестова когнитивних постигнућа, користе различити индикатори учешћа на тржишту рада као што су стопа запослености и висина зарада.

Хуманистичко-прогресивистички приступ карактерише већи нагласак на образовне процесе. Реч индикатор, која сама по себи имплицира позитивистички приступ мерењу квалитета, избегава се у литератури која се држи ове традиције а која се препознаје у свим релевантним документима Уједињених нација о образовању (*Education for All: World Declaration on Education for All; Dakar Framework for Action; Global monitoring Report 2005: the Quality Imperative*), као и у публикацијама Унеска. У овим документима се могу пронаћи шира схватања квалитета која наглашавају улогу образовања у испуњавању људских потенцијала и унапређивању друштва. Процене квалитета базирају се на ономе што се дешава у школама и учионицама. Са овог становишта, учење базичних когнитивних вештина – језичка, научна, математичка писменост – јесте важно, али исто тако и широка општа знања, социјални ставови, културне и моралне вредности. Отуда се у појам квалитета образовања укључују „педагошке праксе усмерене на онога ко учи“, „партиципативно учење“, „демократско образовање“, и слично. У документима Унеска на образовање се гледа као на нешто што је есенцијално за људски развој и што појединцу и друштву обезбеђује културну и духовну добробит (*Fundamental Education: Common Ground for*

all People. Paris: UNESCO, 1947; Delors, J. and al., 1996, *Learning the Treasure within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO). Зато су у тим документима најчешће теме као што су културна и језичка разноврсност у образовању, инклузивно образовање, образовање за мир и људска права и образовање за одрживи развој. Најчешће испитиване димензије квалитета образовних система у оквиру овог приступа су правичност, релевантност и одрживост.

Очигледно да су различите вредности ослонац овим приступима у процени квалитета образовања и образовних система. Критике упућене економском приступу најчешће су усмерене у два правца: (а) процена квалитета искључиво на основу квантитативно мерљивих исхода чиме се евалуација квалитета сужава на онај део образовања који је доступан таквој врсти мерења; (б) образовна постигнућа се ограничавају на когнитивне вештине чиме се занемарује улога образовања у развоју целине људског бића; (в) вредност образовања се процењује превасходно кроз његову инструментализацију у контексту економског развоја, што се може тумачити као парцијални и једностранни оквир. Критике тзв. хуманистичко-прогресивистичког приступа наглашавају недостатак емпиријске заснованости и ослањање на идеолошке и идеалистичке позиције у конципирању квалитета образовања. Често се истиче да зато што су ратификовани од стране мања целог света документи УН (као нпр., *Education for all*), управо стога не морају имати нужно позивање на емпиријске провере. Као последица тога, критике истичу да постављене аспирације у овим међународним документима изгледају као садржај који је „дугачак на реторици, а кратак на анализи и стратегији“ (Soudien, 2002: 447).

У целини гледано, преглед релевантне литературе из ове области сугерише да је могуће говорити о више различитих димензија квалитета образовних система и да се у перспективи мора тражити оптимални модел њихове интеграције (Barret at al., 2006). У овом раду анализирано је пет кључних димензија процене квалитета образовних система које произлазе из претходна два приступа: ефективност, ефикасност, правичност, релевантност и одрживост.

Ефективност образовних система

Литература о ефективности образовања је у први план истакла значај циља образовања у контексту процене његовог квалитета. По аналогiji са проценом ефективности у производним системима, у области образовања ефективност се дефинише као степен у којем се остварују постављени циљеви. Да ли образовањем постижемо оно што смо намеравали да постигнемо – сматра се питањем ефективности. Другим речима, ефективно образовање

је оно образовање које остварује постављене циљеве. Преглед литературе показује приличну конфузију и одсуство јасног критеријума у употреби термина ефективност и ефикасност. Данас је прихваћено конвенционално разликовање појма ефективности и ефикасности у образовању базирано на мерењима инпута и аутпута.

Инпути образовних система² одређују да ли ће бити коришћен термин „ефективност“ или „ефикасност“. Аутпути³ система одређују да ли можемо да говоримо о интерној или екстерној ефективности, односно ефикасности (Lockheed & Hanushek, 1994: 3) Када су инпути образовног система изражени у немонетарним мерама (мерама које нису изражене у новчаним јединицама), као што су, на пример, број уџбеника, организација наставе, величина разреда, степен образовања или године радног искуства наставника, школска селекција, онда се користи термин *ефективност (effectiveness)*. Ефективност у образовању означава да ли одређени скуп ресурса изражен у немонетарним мерама има позитиван ефекат на образовна постигнућа и ако има колики је тај ефекат. Ако су аутпути система изражени такође у немонетарним мерама (као, нпр., скорови на тестовима образовних постигнућа или стопа остајања у образовању након обавезног образовања), онда се ради о интерној ефективности, јер су мере аутпута неупоредиве с алтернативним употребама ресурса ван образовног система.⁴

Систем има већу интерну ефективност у односу на други систем ако „производи“ исти ниво аутпута (нпр., скорови на тестовима) користећи мање инпута чији се ефекти упоређују (нпр., број ученика по наставнику). Значи, упоређују се резултати на тестовима образовних постигнућа ученика у систему у којем, нпр., један наставник ради са 15 ученика са резултатима на тестовима у систему у којем један наставник ради са 30 ученика, под условом да су остале околности уједначене. Већу интерну ефективност има онај систем у којем ученици постижу сличне резултате на тестовима уз ангажовање мањег броја наставника. Ако је у питању инпут друге врсте, као, нпр., институционална регулација система у смислу школске селекције, онда истраживања интерне ефективности упоређују резултате на тестовима ученика који су прошли кроз рану селекцију и оних који су ту селекцију имали касније у току школовања, под контролом осталих услова. Тако је, нпр., утврђено да одложена школска селекција (као мера институционалне регулације система) има већу интерну ефективност јер ученици (и то различитог социјалног порекла) постижу боље резултате на тестовима образовних постигнућа од оних који пролазе кроз рану селекцију (Woessman, 2006).

² Улагање, инвестиција (прим.Редакција)

³ Резултати, исходи, добијено (прим.Редакција)

⁴ Као синоним за интерну ефективност (немонетарни инпут / немонетарни аутпут) у економској литератури се појављује и термин – техничка ефикасност (technical efficiency).

Ако су инпути образовног система изражени у немонетарним јединицама (као, нпр., школска селекција), а аутпути у монетарним (нпр., зарада на тржишту рада), онда говоримо о *екстерној ефикасности* (немонетарни инпут / монетарни аутпут). У овом случају мери се утицај ране или одложене селекције на будуће зараде ученика на тржишту рада изражене у новчаним јединицама, под условом да су друге околности једнаке или да се држе под контролом. Дакле, екстерна ефикасност усмерена је на однос између немонетарних инпута и монетарних аутпута (Lockheed & Hanushek, 1994). Мерењем аутпута у монетарним јединицама омогућава се упоређивање ефеката образовних ресурса са другим потенцијалним употребама друштвених ресурса. Међутим, по себи овај тип анализе не обезбеђује много простора за политичко одлучивање зато што се тешко могу спецификовати инпути који доприносе будућим зарадама на тржишту рада (Cheesi, 2006).

Инпути образовања укључују и материјалне и нематеријалне ресурсе. Нематеријални ресурси обухватају, на пример, различите педагошке праксе и организационе структуре школа и школских система, мотивацију и способности наставника и ученика, однос наставник–ученик и сл. Материјални ресурси укључују школске зграде, намештај, лабораторије, уџбенике, образовну технологију. Проблем је што тако разноврсни инпути тешко могу бити међусобно упоредиви јер не постоји јединствена мерна јединица којом би се измерио њихов ефекат на остваривање задатог циља. Други проблем је што варијабле инпута нису међусобно независне и што се њихов коначни појединачни и заједнички ефекат обликује у самом процесу образовања, а у анализама се третирају као варијабле образовног контекста или инпута. Иако се, нпр., однос наставник–ученик најбоље може третирати као процес варијабла, истраживачи ефикасности образовних ресурса га редовно третирају као варијаблу инпута.

Политика образовања има суштински задатак да тражи оптималну комбинацију инпута образовног система. Она то не може да оствари без информација о утицају на образовне исходе сваког додатог или одузетог образовног ресурса, односно без процене ефикасности свих употребљених ресурса. Садашње стање познавања ефикасности образовних ресурса у земљама у развоју, као и у развијеним земљама, прилично је незадовољавајуће. Ефикасност неких инпута је позната, али је евиденција прилично непрецизна (Lockheed & Hanushek, 1994: 12).

Ефикасност образовних система

Ефикасност се односи на упоређивање монетарно израженог инпута са одговарајућим исходом образовног система. Ефикаснији систем добија више резултата у односу на одређени скуп уложеног, чија се вредност из-

ражава у новчаном смислу или достиже упоредиве нивое резултата за мање трошкове, док су друге околности уједначене (Lockheed & Hanushek, 1994). Да бисмо уопште могли да упоређујемо аутпуте који су „произведени“ помоћу два различита скупа инпута, морамо мерити инпуте истом мерном јединицом. Та јединица мере у процени ефикасности је новчана јединица, јер се показало да инпути ретко могу бити компарирани у другим мерним јединицама (упоређују се, на пример, новчани трошкови за наставничке плате, усавршавање наставника, смањивање броја ученика у одељењу, трошкови за уџбенике, образовну технологију и сл.). Дакле, ефикасност се односи на инпуте изражене у монетарним јединицама. Када су аутпути изражени у немонетарним јединицама (као, нпр., резултати на тестовима когнитивних способности или стопа настављања школовања), онда се ради о интерној ефикасности јер су мере аутпута по својој природи релевантне унутар образовног система.⁵ Систем има већу интерну ефикасност у односу на други ако производи исти ниво немонетарног аутпута (неког образовног постигнућа) уз мање новчане трошкове (Lockheed & Hanushek, 1994).

Интерна ефикасност упућује на тражење одговора на питање како најбоље распоредити финансијска средства унутар образовног сектора или образовне институције. На пример, ако школа треба да одлучи да ли ће да усмери расположива финансијска средства на куповину нових компјутера или на ангажовање наставника за додатну наставу, онда је правило одлучивања, с аспекта ефикасности, следеће – улагати у ону образовну активност која даје веће ефекте (нпр., боље резултате на тестовима образовних постигнућа). Претпоставимо да су то у овом случају нови компјутери. Школа треба да улаже новац у компјутере све док се опажа већи ефекат тих средстава на образовна постигнућа у поређењу с алтернативном употребом (што је у овом случају ангажовање наставника за додатну наставу). Ако је новац који је уложен, нпр., у 30 нових компјутера побољшао образовна постигнућа ученика више него што би се то могло на основу улагања у ангажовање наставника, то не значи да би додатно уложен новац у још толико нових компјутера остварио исти ефекат. Када се достигне оптимални ниво неког образовног ресурса, онда ефекат у виду побољшања образовних постигнућа ученика са новим улагањима у исти ресурс постаје мањи од ефекта улагања у алтернативну образовну активност услед деловања закона опадајућег приноса. У таквим околностима, рационална одлука је да школа уместо даљег улагања у компјутере почне да улаже средства у ангажовање наставника за додатну наставу или неке друге образовне ресурсе.

⁵ Као синоним за појам интерне ефикасности (монетарни инпут / немонетарни аутпут) у литератури се користи и термин „цена ефикасности“ (cost-effectiveness).

Ово је један од начина унапређивања интерне ефикасности образовног система или неког његовог дела – прераспоређивањем ресурса од инпута који показују мање ефекте ка онима који имају веће ефекте на образовна постигнућа под условом да је унапређење аутпута повезано с улагањем средстава у одређене образовне ресурсе. Евалуација ефикасности у образовним системима је веома сложена услед општепознате чињенице да ученици не уче само у школама, већ и у породици, локалној средини и сл. Стриктно гледано, одговарајући аутпут у истраживању ефикасности је онај део ученичких образовних постигнућа који се може приписати образовном искуству у образовној институцији и који се не би јавио без улагања у употребљене инпуте образовног система. Други начин унапређивања интерне ефикасности је редуковање укупних финансијских улагања у образовне ресурсе све док се одржава постојећи ниво образовних постигнућа (Lockheed & Hanushek, 1994; Checchi, 2006).

Екстерна ефикасност (монетарни инпут / монетарни аутпут) отвара питање како се употребљава укупан новац за школовање у образовном систему у односу на друге потенцијалне друштвене употребе тог новца.⁶ Ако буџету остаје милион долара, треба ли он да се усмери у образовни систем или у неке друге секторе? Одговор зависи од упоређивања користи алтернатива. Да ли је стопа приноса од инвестирања у образовање већа него у другим делатностима? Анализе екстерне ефикасности су веома сложене и корисне су у доношењу одлука о распоређивању средстава за различите друштвене секторе (Lockheed & Hanushek, 1994).

Правичност образовних система

Трећа кључна димензија квалитета образовања, која остаје прикривена у ефективности и ефикасности образовних система, јесте дистрибуција образовних користи. Отвара се питање ко стиче корист од образовања. Уколико постоји систематска дистрибуција која прави разлике у образовном систему, онда ни најнефективнија ни најнефикаснија образовна политика не мора бити оптимална за друштво које прихвата образовање као људско право и тежи социјалном развоју кроз редукацију сиромаштва и социјалне искључивости. Правичност тежи да разликује две врсте неједнакости у образовању: неједнакости узроковане факторима који су етички неприхватљиви – околностима које индивидуа не може контролисати, а које утичу на њена образовна постигнућа (као што су, нпр., пол, раса, социоекономски статус) и неједнакости узроковане легитимним факторима (нпр., аутономни избори, улагање напора). Појам правичности у образовању подразумева

⁶ Као синоним за појам интерне ефикасности (монетарни инпут / немонетарни аутпут) у литератури се користи и термин „цена ефективности“ (*cost-effectiveness*).

компензацију индивидуама за прву врсту неједнакости, за оне аспекте њихове ситуације за које се не може утврдити компонента личне одговорности (Roemer, 1998).

Кључни елемент правичности у образовању је идентификација група које су искључене у смислу приступа образовању и постизања одговарајућих образовних постигнућа. У различитим културама идентификују се различите групе ускраћених: сиромашни, деца, женска деца, инвалиди, имигранти, људи који живе у забаченим местима далеко од образовних институција и сл. Важно је анализирати сваки контекст и разумети изворе ускраћености како бисмо знали одговор на питање шта спречава потпуни приступ образовању. Уколико одређене околности које нису под контролом индивидуе и за које она не може бити одговорна представљају извор систематске неједнакости у образовању, онда је друштво које држи до правичности дужно да их одређеном образовном политиком неутралише или компензује.

Емпиријски је потврђена чињеница да о правичном образовном систему у целини можемо говорити само ако друштво улаже у побољшање положаја предшколске деце која су ускраћена у образовном смислу (Woessmann, 2006). Свака каснија интервенција друштва у побољшању правичности образовног система има ограничени значај за унапређивање квалитета образовања јер неблаговремена улагања захтевају веће трошкове који смањују ефикасност образовања на каснијим нивоима. Осим тога, са аспекта ефикасности илузорно је гајити наду да би било каквим краткотрајним програмима образовања и васпитања друштво могло решити проблем вишегодишње образовне или васпитне занемарености детета.

Према томе, друштво се не руководи само алтруистичким разлозима када усмерава улагања у образовање деце раног узраста која су у неповољном положају. Без тога оно неће бити у стању (без обзира колико богато) да обезбеди и дугорочно одржи преостале димензије квалитета образовног система, а посебно ону која се односи на ефикасно распоређивање новца. Заправо, разлози због којих друштво треба да брине о једнаким шансама свих у стицању образовања идентични су разлозима због којих све државе света обавезују родитеље да шаљу своју децу у школе, а не препуштају то њиховој индивидуалној вољи. Зашто то државе чине? Зато што се образовање (посебно оно на које се индивидуе обавезују) сматра специфичном врстом јавног, а не приватног добра (Чесси, 2006). Савремено друштво не може да функционише ако његови чланови нису довољно писмени да би били у стању да обављају свакодневне животне активности, као што је учествовање у јавном саобраћају, плаћање рачуна, упис деце у школу, читање инструкција на техничким уређајима, налажење посла на тржишту рада, гласање на изборима и сл. С друге стране, знамо да друштва подстичу

индивидуе да наставе своје образовање у школама и после обавезног нивоа зато што оно обезбеђује не само будуће индивидуалне економске користи, већ и позитивне екстерне ефекте које индивидуа не може да присвоји само за себе. Ради се заправо о васпитним или социјализујућим ефектима школовања као што је прихватање социјалних норми, развој грађанских институција, унапређење демократских односа, социјалне кохезије и солидарности.

Да ефективност, ефикасност и правичност образовног система не морају бити међусобно супротстављене димензије, потврђују вишегодишња искуства међународних истраживања образовних постигнућа у организацији IEA и OECD-а (TIMSS и PISA).

Образовни системи скандинавских земаља редовно показују виши ниво ефикасности (мерен просечним националним скоровима на стандардизованим тестовима језичке, научне и математичке писмености), виши ниво ефикасности (јер то постижу уз нижи ниво трошкова) и већи степен праведности (мерен карактеристикама дистрибуције образовних постигнућа унутар друштва, односно степеном варијабилитета скорова око националног просека) у односу на већину других европских земаља. У образовним системима ових земаља национални просек образовних постигнућа на тестовима је виши, а варијабилитет образовних постигнућа око националног просека је нижи него у другим европским земљама. Уједначеност образовних постигнућа око националног просека је показатељ правичности образовног система или бар неког његовог дела. Осим тога, битно је уочити да су унутаршколске разлике у образовним постигнућима у таквим системима веће него међушколске разлике. Када је тај однос обрнут онда је то показатељ да образовни систем има проблема са правичношћу јер ученицима у школама са систематски нижим резултатима нису обезбеђене једнаке шансе за постизање образовног успеха (било због тога што школа, нпр., има лоше наставнике или због тога што ученици долазе углавном из породица ниског социоекономског статуса).

Због исказане предности скандинавског образовног система у погледу праведности која не нарушава високу ефективност и ефикасност, Унеско препоручује његове структурне карактеристике свим земљама које покушавају да унапреде свој образовни систем и уједно их прихвата као основу међународне класификације образовања (*Internacional Standard Classification of Education – ISCED*). Као посебно значајне за унапређење праведности образовног система могу се истаћи следеће структурно-регулационе карактеристике везане за обавезно образовање: (а) опште обавезно образовање у трајању од девет година једнако за све и намењено свима; (б) први део општег обавезног образовања – примарно образовање у трајању од шест година (углавном један наставник ради са децом, настава је индивидуализована и

усмерена на ученика, наставник има добро педагошко образовање), а други део – ниже секундарно образовање у трајању од три године (предметна настава); (в) одлагање спољашње диференцијације (на узраст после 16 година при преласку из нижег секундарног на више секундарно образовање); (г) трошкови обавезног образовања су одговорност државе – укључујући трошкове обезбеђивања учбеника, превоза ученика до школе, школског ручка, психолошко-педагошког саветовања ученика (Kurianen at al., 2009).

Релевантност образовања у контексту друштвеног развоја

Релевантност образовања или „спољашњи квалитет образовања“ (UNESCO, 2005) указује на тенденцију да се о квалитету одређеног образовног система може говорити само у контексту достигнутог нивоа друштвеног развоја. С аспекта релевантности, кључна детерминанта евалуације квалитета образовног система тражи се у контексту историјског, социјалног, економског, културног развоја заједнице, њених потреба, циљева и вредности. Ова димензија је настала у оквиру критике универзалног сагледавања квалитета образовања као процене достигнутог нивоа задатог стандарда – „златног стандарда“, и то у два праваца: (а) појам квалитета образовања је пристрасан у односу на вредности западног света (б) појам квалитета образовања је рестриктиван у ослањању на тржиште као једини легитимни механизам евалуације – образовање је роба, а квалитетно образовање је оно образовање које удовољава захтевима потрошача (Barret at al., 2006).

Образовни системи у земљама различитих култура и нивоа економског развоја имају различите циљеве и приоритете у евалуацији образовања. Постоје огромне разлике између развијених земаља и земаља у развоју у погледу обухвата деце формалним образовањем и просечног броја година школовања. Као што се наводи у извештају под покровитељством Светске банке (Independent Evaluation Group, 2006), највећи приоритет у последњих 15 година дат је повећању стопе уписа у основне школе или обухвату деце примарним образовањем. Питање да ли деца науче то што треба да науче обично није било предмет истраживања. Нажалост, постојећа међународна истраживања која мере шта ученици у различитим образовним системима заиста науче по завршетку једне школске године или одређеног стадијума формалног образовања показују да су разлике између развијених и земаља у развоју још веће.

Иако ретко ко може да претпостави да просечан ученик у Гани или Перуу може да стекне исту количину знања у било којој години школовања као просечан ученик у Финској или Кореји (а што се може претпоставити коришћењем мера година школовања без увида у контекст образовног система), резултати емпиријских истраживања пружају изненађујуће лошу слику.

Земље са највећим бројем ученика који су остали функционално неписмени су Перу (82%), Саудијска Арабија (67%), Бразил (66%), Мароко (66%), Јужноафричка Република (65%) Боцвана (63%), Гана (60%). У овим земљама више од 60 одсто ученика у школама није достигло базичне когнитивне вештине на PISA тестовима (Hanuchek, E. & Woessmann, L. 2007: 13). Нека друга истраживања у афричким земљама показују да је „мање од 60 одсто младих жена које су завршиле шест разреда основне школе у стању да прочита реченицу на свом сопственом језику“ (Hanuchek & Woessmann, 2007: 1).

Према томе, и само обезбеђивање већег броја школа (омасовљење образовања) или продужавање школовања не гарантује да ће резултирати квалитетним образовањем (посебно у околностима, нпр., екстремног сиромаштва, недовољне исхрањености, лошег стања здравља становништва, конфликтног окружење и сл.). Уз све то, остаје отворено питање колико су постојећи међународни тестови образовних постигнућа (као што су TIMSS и PISA), без икаквих прилагођавања садржаја тестова нивоима ученичких способности унутар земље, одговарајући за тачну процену ученичких постигнућа у земљама у развоју (Hanuchek & Woessmann, 2007).

Ако земља А има много виши просек на тестовима образовних постигнућа од земље Б, онда се те разлике могу приписати квалитету образовних система у тим земљама само под условом да карактеристике дистрибуције социјалног окружења које отежавају или олакшавају учење нису систематски повезане са дистрибуцијом скорова на тестовима. Ако даља истраживања открију да су варијабле социјалног окружења веома различите у те две популације које се компарирају (нпр., земља А има етнички и културно хомогену популацију, релативну ниску неједнакост у дохоцима и високу стопу економског раста; а земља Б има етнички и културно хетерогену популацију, има велику неједнакост у дохоцима, управо је изашла из грађанског рата и има велики прилив имиграната из сиромашних земаља), онда постаје јасно да разлике у постигнућима могу више да се третирају као разлике у ученичкој популацији него разлике у квалитету образовних система у те две земље (Buchmann, 2002). Штавише циљеви и изазови са којима се суочавају образовни системи у земљи Б су вероватно различити од оних у земљи А.

У литератури се могу пронаћи и покушаји категоризација образовних приоритета с обзиром на карактеристике нивоа националног развоја. Постконфликтне државе или новоформиране државе нагласак у процени квалитета стављају на опстанак, обезбеђење и очување школског система и курикулума; земље ниског дохотка на омогућавање ширег приступа основном образовању, бригу о континуираном и масовном основном образовању; земље средњег дохотка на обезбеђивање средњег образовања и бригу о об-

разовно ускраћеним групама; OECD земље на компетенције, одговорност, доживотно учење, одрживост (Barret al., 2006: 15).

Образовање и одрживи развој

Док се димензија релевантности образовања односи на усклађеност с актуелним могућностима и потребама друштвеног развоја, појам одрживог развоја наглашава да то треба чинити на начин који никако неће довести у питање могућности задовољења потреба будућих генерација. Образовни систем треба да одговори на захтеве (социјалне, културне, економске) које живот поставља овде и сада, али на такав начин да сачува и повећа дугорочне развојне шансе генерација које долазе.

Концепт одрживости се најпре сусреће у савременим дискусијама о управљању природним ресурсима и животном средином, као и у теоријама економског раста. Одрживост је широк појам и није га лако дефинисати. Врло различито га интерпретирају економисти, еколози, социолози и филозофи. Чак и међу економистима постоје веома различите интерпретације одрживости. Неки аутори тумаче одрживост само као начин успостављања ефикасности у коришћењу услуга природног окружења. Други, пак, сматрају да конвенционални критеријум ефикасности није адекватан у сагледавању одрживости. Постоје, међутим, и схватања која дефинишу одрживост прихватањем конвенционалног критеријума ефикасности, али уз померање акцента на појам тзв. међугенерациске правде (Solow, 1993).

Операционализација одрживости као међугенерациске правде имплицира да будуће генерације треба да уживају од наслеђеног друштвеног богатства *per capita* бар исто или више него што је то у стању да чини садашња генерација. Традиционално то укључује природни капитал (обновљиве и необновљиве природне ресурсе и животну средину као композитни ресурс), физички или произведени капитал (зграде, постројења, машине, инфраструктура), као и људски капитал (здравље и образовање). Неки аутори сматрају да још недостаје карика социјалног капитала (социјална кохезија, социјално поверење). Заједно ово наслеђе представља богатство нација и основ њиховог привредног раста и укупног друштвеног развоја (World Bank, 1997).

Познато је, међутим, да се током развоја, композиција укупног наслеђеног националног богатства мења и у том процесу је могуће запазити одређене правилности у постиндустријским друштвима. Може се рећи да учешће природног и физичког капитала временом опада, а да расте удео људског и социјалног капитала (образовања и васпитања за добре социјалне односе).

За модерна друштва се данас говори да су друштва знања, а главни генератор знања, односно људског капитала у савременом друштву је

образовни систем. Његова одрживост се може дефинисати као осигурање капацитета за дугорочно задовољење аутентичних образовних и васпитних потреба садашњих и будућих генерација. Обавеза образовног система са аспекта одрживог развоја је да створи и одржи такве услове који ће омогућити достизање образовних циљева садашњих генерација на такав начин да не угрозе шансе будућих генерација на образовање које ће бити у њиховом најбољем интересу. То није нимало лак задатак у свету који се стално мења и постаје све сложенији.

Закључак

Преглед савремене литературе указује на потребу мултидимензионалног конципирања квалитета образовног система. Модел петодимензионалног дефинисања квалитета израстао је из традиција два различите приступа: економског и тзв. хуманистичко-прогресивистичког. Први се ослања на квантитативно мерљиве исходе образовања који се анализирају у два правца: (а) резултати на стандардизованим тестовима когнитивних постигнућа и (б) индикатори учешћа на тржишту рада (стопа запослености и висина зарада). Други приступ наглашава значај образовних процеса и квалитет образовних система покушава да разуме у контексту испуњења укупних људских потенцијала и целовитог друштвеног развоја.

Тежња да се квалитет образовног система процени целовито заснива се на димензијама ефикасности, ефикасности, правичности, релевантности и одрживости. Велики изазов истраживачима остаје питање њиховог међусобног односа и утврђивања мера које ће унапредити квалитет образовног система у целини, а не само појединих димензија или делова.

Литература

- Barret, A. M., Chawla-Duggan, R., Lowe, J., Nikel, J., Ukpo, E. (2006): *The concept of quality in education*, EdQual working paper, A Research Consortium on Implementing Education Quality in Low Income Countries, University of Bristol, UK, 1-19. Retrived March 12, 2010. from <http://www.edqual.org/publications/workingpaperquality02.pdf>
- Buchmann, C. (2002): Measuring family background in internacional studies of education: conceptual issues and methodological challenges; in A. C. Porter & A. Gamoran (eds.): *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement* (150-197), Washington, DC: National Academy Press.
- Checci, D. (2006): *Economics of Education: Human Capital, Family Background and Inequality*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2007): *Education Quality and Economic Growth*, The World Bank, Washington, DC.
- Lockheed, M. E. & Hanushek (1994): *Concepts of Educational Efficiency and Effectiveness*, Working Papers 12843, Human Resources Development and Operations Policy.

Основне димензије квалитета образовних система

- Квалитетно образовање за све – изазови реформе образовања у Србији* (2004), Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.
- Kupianen, S., Hautamaki, J. Karjalainen T. (2009): *The Finnish education system and PISA*, Ministry of Education Publications: Helsinki University Print Bookstore.
- Roemer, J. (1998): *Equality of Opportunity*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Solow, R. M. (1993): An Almost Practical Step Toward Sustainability, *Resource Policy*, 19 (30), 162-172.
- Soudien, C. (2002): Education in the network age: globalisation, development and the World Bank. *International Journal of education development*. 22 (5), p. 439-450.
- UN, United Nations (2000): *Millenium Declaration*, UN: New York.
- UN, United Nations (2003): *UN's Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): Framework for international implementation schem*, UN: New York.
- UNESCO (2005): *EFA global monitoring report 2005: Education for All, the quality imperative*. Paris: UNESCO.
- Woessmann, L. (2006): *Efficiency and Equity of European Education and Training Policies*, CESifo Working paper, No. 1779, European Expert Network on Economics of Education.
- World Bank (1997): *Expanding the measure of Wealth, Indicators of Environmentally Sustainable Development*, Environmental Sustainable Development Studies and Monographs No. 17, The World Bank, Washington, D.C.
- World Bank Independent Evaluation Group (2006), *From Schooling Access to Learning Outcomes: An Unfinished Agenda*, Washington, D.C.: World Bank.

Podaci o autoru:

*Биљана Бодрошки-Спариосу, доктор педагошких наука, доцент на Одељењу за педагогију, Филозофски факултет, Београд
e-mail: bbodrosk@f.bg.ac.rs*