

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

Sistemske zahteve: 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
 б) Србија - Образовна
 политика - Зборници
 COBISS.SR-ID 211921932

ELEMENTI ZA STRATEGIJU GRAĐENJA KVALITETA NASTAVE¹

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-

¹ 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.* Navješćemo 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 Stronaka, 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 nesnalaženja* 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"> ▪ građenje pretpostavki za menjanje paradigme koja je u osnovi obrazovanja u nastavi; ▪ učenje i promena kao socijalna aktivnost; ▪ unutrašnje menjanje sistema na osnovu rezultata evaluacije; ▪ stalna pedagoška ekspertiza aktuelnih međunarodnih politika obrazovanja (značenja za širu zajednicu, značenja za Srbiju; definisanje odnosa sa tekućom nacionalnom politikom); ▪ preispitivanje i razvijanje nacionalne strategije obrazovanja nastavnika i razvijanje sistema obrazovanja nastavnika svih kategorija, uz posebne mere podrške institucijama koje razvijaju ove programe; ▪ razrada nacionalnog programa osnaživanja školskih pedagoško-psiholoških službi za podršku procesu građenja kvaliteta; ▪ 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); ▪ 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);
strategija – kratkoročno za deblokiranje sistema nadzora i kontrole	<ul style="list-style-type: none"> ▪ debirokratizovati proces evaluacije i samoevaluacije; ▪ razdvojiti spoljašnju i unutrašnju evaluaciju; ▪ razviti mere podrške za proces unutrašnje evaluacije; ▪ razviti mere podrške za nastavničku samoevaluaciju;
strategija – kratkoročno za deblokiranje procesa rutinskog realizovanja nastave	<ul style="list-style-type: none"> ▪ razviti mere podrške na nivou pedagoško – psihološke službe škole za nastavničko i učeničko preispitivanje ciljeva u nastavi (odnos nameravano – realizovano);
strategija – kratkoročno za osnaživanja nastavnika kao istraživača sopstvene prakse	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 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...); ▪ uspostaviti praksu publikovanja nastavničkih uvida i istraživačkih nalaza;

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