

SUSRETI PEDAGOGA

NACIONALNI NAUČNO-STRUČNI SKUP

U POTRAZI ZA KVALITETNIM OBRAZOVANJEM I VASPITANJEM

IZAZOVI I MOGUĆA REŠENJA

ZBORNİK
RADOVA

Filozofski fakultet
22. maj 2023.



УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ



Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Institut za pedagogiju i andragogiju
Pedagoško društvo Srbije

Susreti pedagoga
Nacionalni naučni skup
U potrazi za kvalitetnim obrazovanjem i vaspitanjem:
izazovi i moguća rešenja
22. maj 2023. godine, Beograd
Zbornik radova



Izdavači

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Institut za pedagogiju i andragogiju
Čika Ljubina 18–20, Beograd

Pedagoško društvo Srbije
Terazije 26, Beograd

Za izdavača

Prof. dr Jovan Miljković
Maja Vračar

Urednici

Doc. dr Zorica Šaljić
Doc. dr Saša Dubljanin
Prof. dr Aleksandra Pejatović

Recenzenti saopštenja

Prof. dr Radovan Antonijević	Nevena Mitranić, asistent
Prof. dr Biljana Bodroški Spariosu	Luka Nikolić, istraživač-saradnik
Doc. dr Aleksandar Bulajić	Doc. dr Nataša Nikolić
Prof. dr Miomir Despotović	Prof. dr Violeta Orlović Lovren
Prof. dr Emina Hebib	Prof. dr Dragana Pavlović Breneselović
Prof. dr Aleksandra Ilić Rajković	Dragana Purešević, asistent
Prof. dr Živka Krnjaja	Prof. dr Lidija Radulović
Doc. dr Ivana Jeremić	Doc. dr Mirjana Senić Ružić
Doc. dr Bojan Ljujić	Prof. dr Vera Spasenović
Doc. dr Maja Maksimović	Prof. dr Milan Stančić
Prof. dr Nataša Matović	Prof. dr Aleksandar Tadić
Doc. dr Vladeta Milin	Prof. dr Jelena Vranješević
Prof. dr Jovan Miljković	Prof. dr Nataša Vujisić Živković
Prof. dr Lidija Miškeljin	

Priprema za štampu i prelom

Dosije studio, Beograd

Dizajn korica

Mirjana Senić Ružić
Zorica Šaljić

Štampa

Pedagoško društvo Srbije, Beograd

Tiraž

100

ISBN 978–86–80712–49–9

Izdavanje zbornika radova finansirano je sredstvima Ministarstva nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije.

Odeljenje za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije organizovali su u okviru Susreta pedagoga nacionalni naučni skup sa temom „U potrazi za kvalitetnim obrazovanjem i vaspitanjem: izazovi i moguća rešenja”. Cilj skupa bio je da se razmotre savremena saznanja o odlikama ostvarivanja i pretpostavkama razvijanja kvalitetnog obrazovanja i vaspitanja, analizira stanje razvijenosti i efekti funkcionisanja obrazovnog sistema i prakse vaspitno-obrazovnog rada, kritički razmotre aktuelne i moguće strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, kao i da se sagledaju izazovi i teškoće u načinu ostvarivanja i održivosti promena usmerenih na razvoj kvaliteta u ovoj oblasti.

Susreti pedagoga
Nacionalni naučni skup
22. maj 2023, Beograd

U potrazi za kvalitetnim
obrazovanjem i vaspitanjem:
izazovi i moguća rešenja

Zbornik radova

Urednici

Doc. dr Zorica Šaljić
Doc. dr Saša Dubljanin
Prof. dr Aleksandra Pejatović

Programski odbor skupa

dr Radovan Antonijević, redovni profesor, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Miomir Despotović, redovni profesor, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Živka Krnjaja, redovni profesor, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Nataša Vujisić Živković, redovni profesor, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Emina Hebib, redovni profesor, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Vera Spasenović, redovni profesor, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Aleksandra Pejatović, redovni profesor, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Jelena Vranješević, redovni profesor, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Kristinka Ovesni, redovni profesor, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Violeta Orlović Lovren, redovni profesor, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Biljana Bodroški Spariosu, vanredni profesor, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Nataša Matović, vanredni profesor, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Lidija Radulović, vanredni profesor, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Milan Stančić, vanredni profesor, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Aleksandar Tadić, vanredni profesor, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Aleksandra Ilić Rajković, vanredni profesor, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Lidija Mišeljin, vanredni profesor, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Saša Dubljanin, docent, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Zorica Šaljić, docent, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Vladeta Milin, docent, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Nataša Nikolić, docent, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Mirjana Senić Ružić, docent, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Ivana Jeremić, docent, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Maja Vračar, predsednica Pedagoškog društva Srbije
Mirjana Tomić, Pedagoško društvo Srbije
Biljana Drobnjak, Pedagoško društvo Srbije
Tijana Đokić, Pedagoško društvo Srbije
Vesna Bogičević, Pedagoško društvo Srbije
Nataša Stojanović, Pedagoško društvo Srbije
Nevenka Kraguljac, Pedagoško društvo Srbije

Organizacioni odbor skupa

Luka Nikolić, asistent, Filozofski fakultet u Beogradu
Nevena Mitranić, asistent, Filozofski fakultet u Beogradu
Dragana Purešević, asistent, Filozofski fakultet u Beogradu
Ivana Pantić, istraživač-pripravnik, Filozofski fakultet u Beogradu
Jovana Katić, istraživač-pripravnik, Filozofski fakultet u Beogradu
Andrea Gašić, istraživač-pripravnik, Filozofski fakultet u Beogradu
Saška Stevanović, sekretar, Pedagoško društvo Srbije
Aleksa Eremija, tehnički urednik, urednik sajta Pedagoškog društva Srbije
Jovana Vanić, volonter, Pedagoško društvo Srbije
Ivana Jovanović, volonter, Pedagoško društvo Srbije
Marija Mijailović, volonter Pedagoško društvo Srbije
Tamara Injac, volonter, Pedagoško društvo Srbije
Anđela Prijović, volonter, Pedagoško društvo Srbije
Tamara Manojlović, volonter, Pedagoško društvo Srbije
Marijana Ristić, volonter, Pedagoško društvo Srbije
Marija Milinković, volonter, Pedagoško društvo Srbije

SADRŽAJ

PLENARNA IZLAGANJA

Biljana Lungulov	
<i>Kvalitet u obrazovanju i društvene promene: ka kulturi kvaliteta</i>	11
Nataša Nikolić	
<i>Konceptualni okviri proučavanja kvaliteta u obrazovanju</i>	19
Nevenka Kraguljac i Vera Spasenović	
<i>Kako pedagozi vide svoju profesionalnu ulogu?</i>	27

OPŠTA PITANJA KVALITETA OBRAZOVANJA I VASPITANJA

Aleksandra Pejatović, Violeta Orlović Lovren i Edisa Kecap	
<i>Treća misija univerziteta i standardi kvaliteta u visokoškolskom obrazovanju</i>	37
Luka Nikolić i Lidija Radulović	
<i>Kvalitet obrazovanja ili kvalitetno rangiranje – primer Times Higher Education rangiranja univerziteta</i>	43
Nataša Jovanović Ajzenhamer	
<i>Istorijsko-teorijski sociološki pogled na meritokratiju u obrazovanju – Veberova kritika plutokratije u nemačkom obrazovnom sistemu na početku 20. veka</i>	51
Milica Marković	
<i>Kvalitet i evaluacija rada nastavnika: između dve strategije razvoja obrazovanja u Srbiji</i>	55
Aleksandra Ilić Rajković	
<i>Položaj učenika kao merilo kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa u Srbiji krajem 19. veka</i>	61
Branka Savović, Sandra Radenović i Miloš Marković	
<i>Bioetika i bioetika sporta: korak ka pedagoškoj bioetici</i>	65
Marina Semiz	
<i>Kvalitet vaspitanja i obrazovanja dece predškolskog i školskog uzrasta na bolničkom lečenju i mere obrazovne politike</i>	71
Simka Vukojević	
<i>Obrazovni programi u muzeju</i>	77
Nikolina Šepić	
<i>Postavljanje pedagoških sadržaja na internet slobodnoj enciklopediji kao područje rada pedagoga</i>	83

PRETPOSTAVKE RAZVOJA KVALITETNOG OBRAZOVANJA

Lidija Miškeljin i Dragana Purešević <i>Dva narativa dokumenata međunarodnih organizacija koja oblikuju predškolsko vaspitanje i obrazovanje.</i>	91
Radovan Antonijević <i>Optimizacija aktivnosti učenika u nastavi kao činilac efektivnosti obrazovanja</i>	99
Zorica Milošević i Marija Crnojević <i>Korak u susretu samovrednovanja i spoljašnjeg evaluiranja kvaliteta rada škola</i>	103
Maja Vračar i Marija Milinković <i>Profesionalni razvoj pedagoga u funkciji ostvarivanja kvaliteta obrazovanja i vaspitanja</i>	109
Jela Stanojević <i>Društvene okolnosti kao kontekst za razvoj kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.</i>	115
Nataša Vujisić Živković <i>ChatGPT i aktuelna pitanja pedagoške upotrebe veštačke inteligencije u podizanju kvaliteta obrazovanja</i>	119
Jovan Miljković, Vukašin Grozdić i Bojan Ljujić <i>Kako obrazovati naučni podmladak? Model doktorskih škola</i>	123
Sofija Maričić <i>Izmenjena uloga i kvalitet rada nastavnika u eri digitalizacije</i>	129
Ljiljana Vdović <i>Pedagog kao podrška nastavnicima u razvoju opštih međupredmetnih kompetencija u nastavi/učenju. . .</i>	135

RAZVOJ KVALITETA VASPITNO-OBRAZOVNE PRAKSE: OTVORENA PITANJA I MOGUĆI ODGOVORI

Živka Krnjaja, Dragana Pavlović Breneselović i Nevena Mitranić <i>Podrška stručnim saradnicima u promeni pristupa obrazovanju</i>	145
Vladeta Milin, Andrea Gašić i Anđela Vilotijević <i>Kako otkrivanje izvora podataka doprinosi unapređivanju kvaliteta nastave: primer jednog akcionog istraživanja.</i>	151
Marija Trajković, Branislava Popović Ćitić, Lidija Bukvić Branković, Marina Kovačević Lepojević i Ana Paraušić Marinković <i>Kulturalne kompetencije u obrazovno-vaspitanju: samoprocena nastavnika srednjih škola</i>	157
Nataša Simić, Nevena Živković, Emina Nikočević, Irena Vanić Vasić, Jelena Pujić i Biljana Jovanović Glavonjić <i>Kolaborativno istraživanje sopstvene prakse – efekti i iskustva nastavnika</i>	161
Aleksandar Milenković i Jelena Matejić <i>Vršnjačko vrednovanje radova studenata matematike na temu digitalnih nastavnih materijala. . . .</i>	167

Milan Stančić	
<i>Kvalitet nastave u ogledalu ispita za licencu nastavnika: šta nam otkrivaju pisane pripreme za časove?</i>	173
Saša Stepanović	
<i>Inkluzivno obrazovanje iz perspektive nastavnika: uloge, kompetencije i barijere.</i>	179
Ivana Stamenković	
<i>Obrazovanje vaspitača za refleksivnu praksu: podsticanje kritičke refleksije</i>	185
Ana Gardašević i Svetlana Mijajlović	
<i>Uticaj refleksivne prakse na menjanje individualističke kulture vrtića</i>	191
Marija Malović	
<i>Program uvođenja u posao pripravnika u predškolskoj ustanovi orijentisan na razvijanje zajednice učenja</i>	195

KONCEPTUALNI OKVIRI PROUČAVANJA KVALITETA U OBRAZOVANJU¹

Nataša T. Nikolić²
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

Potreba da se osigura kvalitet u obrazovanju je globalno prihvaćen kao jedan od osnovnih prioriteta. Iako postoji saglasnost da je neophodno osigurati kvalitet u obrazovanju, ne postoji konsenzus šta je kvalitet u obrazovanju i na koji način se postiže tako da bude jednako distribuiran i dostupan. Merila kvaliteta zavise od dominantno prihvaćenog pristupa proučavanja kvaliteta u obrazovanju. Da bi se obezbedila osnova za proučavanje i razumevanje kvaliteta u obrazovanju, neophodno je artikulirati konceptualne okvire. Konceptualna utemeljenost kvaliteta u obrazovanju olakšava razumevanje obrazovne prakse i stvara mogućnost da se uspostavi sistem za praćenje i vrednovanje kvaliteta u obrazovanju. U ovom radu analizirani su bihevioristički i humanistički pristup kvalitetu u obrazovanju, kao i načini na koje oni oblikuju obrazovnu praksu u različitim segmentima obrazovnog rada.

Ključne reči: kvalitet u obrazovanju, konceptualni okviri, humanistički pristup, bihevioristički pristup.

Uvod

Pravo na obrazovanje je osnovno ljudsko pravo i kao takvo predstavlja društveno dobro kojim se obezbeđuju uslovi za individualni i društveni razvoj. Obrazovanje pojedincu omogućava da stekne znanja i ovlada veštinama relevantnim za njegov svakodnevni i budući život. Sa stanovišta društva, kroz individualni razvoj njenih članova obrazovanje postaje sredstvo njenog ekonomskog i društvenog prosperiteta. Obrazovanje ima moć da oblikuje i menja, ne samo individualnu, nego i društvenu svest. Stoga, potreba da se osigura kvalitet u obrazovanju je globalno prihvaćen kao jedan od osnovnih prioriteta. Iako postoji saglasnost da je neophodno osigurati kvalitet u obrazovanju, ne postoji konsenzus šta je kvalitet u obrazovanju i na koji način se postiže tako da bude jednako distribuiran i dostupan. Kvalitet se može definisati u opsegu od minimalnih zahteva do izuzetnosti. Takođe, pridaju mu se različita značenja: kvalitet kao apsolut, kvalitet kao relativnost, kvalitet kao proces, kvalitet kao ekonomska vrednost i kvalitet kao kultura (Mitrović i Radulović, 2011). Više je razloga koji opravdavaju višeznačnost u razumevanju i tumačenju pojma kvaliteta u obrazovanju. Obezbeđivanje kvaliteta u obrazovanju je složen poduhvat jer koncept kvaliteta se kontinuirano menja, evoluira i razvija. Osim

1 Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-47/2023-01/ 200163).

2 natasa.nikolic@f.bg.ac.rs

dinamičnosti u razvoju treba naglasiti da jednoobrazno i univerzalno shvatanje kvaliteta u obrazovanju nije moguće zbog njegove kontekstualnosti koja se ogleda u činjenici da je obrazovanje uslovljeno društvenim, ekonomskim, kulturnim, lokalnim i drugim relevantnim kontekstima u kojem se odvija (Laurie et al., 2016). Ipak, neophodno je artikulirati konceptualne okvire, da bi se obezbedila osnova za proučavanje i razumevanje kvaliteta u obrazovanju. U ovom radu bavimo se analizom konceptualnih okvira proučavanja kvaliteta u obrazovanju, sa naročitim osvrtom na dimenzije koncepta kvaliteta u nastavnom procesu.

Konceptualni okviri proučavanja kvaliteta u obrazovanju

Kao posledica različitih teorijskih pristupa obrazovanju i nastavi izdvajaju se dva ključna okvira u proučavanju i istraživanju kvaliteta u obrazovanju: *bihevioristički* i *humanistički*. Ova dva pristupa u prethodnim godinama oblikovala su politiku i praksu kvaliteta u obrazovanju.

Bihevioristički pristup kvalitetu u obrazovanju predstavlja jedan od dominantnih načina razumevanja kvaliteta. Drugačije se naziva i ekonomski model proučavanja kvaliteta u obrazovanju (Oswald & Moriarty, 2009), zato što se obrazovanju pridaje važna uloga u ekonomskom razvoju društva i smanjenju siromaštva (Laurie et al., 2016). U središtu interesovanja je kognitivni razvoj učenika i traga se za pokazateljima stepena razvijenosti kognitivnih sposobnosti, veština i znanja. Kvalitet se vidi kao merljiva varijabla, a osnovu za merenje čine tzv. objektivna svojstva produkta obrazovanja (Mitrović & Radulović, 2011). U vezi s tim, ovaj pristup je, pre svega, usmeren na kvantitativno prikupljanje i merenje ishoda obrazovanja, koji su pokazatelji njegovog kvaliteta. Naglasak je na definisanju merljivih indikatora kvaliteta i kvantifikovanju rezultata. Zbog toga se nastoji da se definišu merljivi ishodi obrazovanja, i to najčešće u terminima kao što su: znanje, veštine, kompetencije i slično (Winch, 2010). U istraživanjima kvaliteta u obrazovanju dominira pozitivistička metodologija, prema kojoj su znanja merljiva, objektivna i dostupna čulima što samim tim implicira da su obrazovni ishodi kao rezultat obrazovanja podložni merenju i utvrđivanju stepena njihove ostvarenosti.

U procesu učenja fokus je na sticanju znanja („*learning for knowing*”). Znanje je univerzalno i kao takvo učeniku se prenosi u gotovom obliku. Obrazovanje služi kao instrument za promene u ponašanju učenika koje su unapred propisane i osmišljene. Obrazovanje se posmatra linearno (ulaz-procesi-rezultati), a kvalitet se vrednuje kroz upoređivanje ulaznih (inputs) i izlaznih (outputs) parametara. Ulaz su resursi koji se implementiraju u sistem kako bi se obezbedilo njegovo funkcionisanje, dok je izlaz ono što iz toga proizilazi, u smislu znanja, veština, stavova i drugih svojstava koja se razvijaju pod uticajem obrazovanja (Winch, 2010). Kvalitet obrazovanja je usredsređen na učeničko postignuće. U vezi s tim, naglasak je na testiranju i vrednovanju ostvarenosti nastavnih ciljeva, što dodatno učvršćuje koncepciju obrazovanja koja je zasnovana na modelu „ulaz-izlaz” (Kumar & Sarangapani, 2004). U sistemu vrednovanja kvaliteta zastupljena je spoljašnja evaluacija kvaliteta, kojom se, na osnovu unapred utvrđenih standarda i procedura, nastoji objektivno proceniti kvalitet. U nastavi je naglasak na ocenjivanju, i to pre svega sumativnom ocenjivanju – koje se posmatra kao objektivno merenje u odnosu na unapred definisane kriterijume. Samim tim, testovi i ispiti imaju ključnu ulogu u vrednovanju rezultata. Stoga, vrednovanje kvaliteta obrazovanja se posmatra nezavisno u odnosu na proces i u funkciji je kontrolisanja postignuća i rezultata. Nastavnik upravlja procesom učenja. Njegova uloga je da „organizuje situaciju u kojoj učenik razvija funkcionalno ponašanje kao reakciju na

potkrepljenje iz okruženja, da na taj način upravlja ponašanjem i kontroliše rezultate tako da učenici stiču veštine koje su im potrebne u životu, a naročito u sferi rada” (Mitrović i Radulović, 2011, str. 148). Nastavnik osmišljava, inicira, usmerava i vrednuje aktivnosti u nastavi, a od učenika se očekuje da ih realizuje uz uvažavanje objašnjenja i instrukcija koje daje nastavnik. Dakle, nastavnik ima ulogu instruktora, dok učenik zauzima pasivan položaj u procesu učenja. S druge strane, treba naglasiti da nastavnik ima slobodu da deluje samo u propisanim okvirima, tj. nastavnici imaju ulogu da implementiraju ideje spoljašnjih kreatora obrazovne politike (Wals et al., 1997). Na osnovu predstavljenog opisa biheviorističkog okvira proučavanja kvaliteta u obrazovanju može se zaključiti da je za procenu kvaliteta u obrazovanju sa stanovišta ovog pristupa značajno: „da li su programi izvedeni iz ishoda koji su definisani preko opisa ponašanja učenika (u principu standardizovanih, preciznih, merljivih ishoda); da li je obezbeđeno objektivno merenje postignuća, što podrazumeva upoređivanje rezultata sa unapred spolja postavljenim standardima; kakva su postignuća učenika prema rezultatima strukturiranih testova i ispita” (Mitrović i Radulović, 2011, str. 148).

Humanistički pristup kvalitetu u obrazovanju naglašava potrebu da u središtu obrazovanja treba da bude dete, njegove individualne potrebe i razvoj. Temelji sa na idejama da je ljudska priroda dobra i da su ljudi jednaki (Mitrović i Radulović, 2011). Zasnovan je na konstruktivizmu i izveden iz radova Djuija i Pijažea (Bivens et al., 2009; Oswald & Moriarty, 2009). Humanistički pristup se opisuje terminima kao što su: usredsreden na učenika, participativan i demokratski (Laurie et al., 2016). Primarna briga o kvalitetu u obrazovanju nije motivisana ekonomskim rastom i razvojem, već činjenicom da obrazovanje predstavlja jedno od osnovnih ljudskih prava. U vezi s tim, pravednost u obrazovanju se posmatra kao jedna od ključnih karakteristika kvaliteta (Moriarty, 2019). U istraživanju kvaliteta u obrazovanju dominira kvalitativna metodologija uz primenu interpretativnih postupaka istraživanja (Barrett et al., 2015). Humanistički pristup pruža okvir za procenu u kojoj meri obrazovni sistem izlazi u susret individualnim potrebama učenika i u kojoj meri uzima u obzir osobenosti u učenju (Bivens et al., 2009). U vezi s tim, kvalitet u obrazovanju ogleda se u poštovanju i uvažavanju različitosti učenika i njihovih potreba. Pristalice humanističkog pristupa ukazuju na potrebu da učenicima treba dati „aktivne”, „participativne” i „smislene” uloge u procesu učenja (Kumar & Sarangapani, 2004). Za razliku od biheviorističkog okvira prema kome se obrazovanju pristupa u velikoj meri nezavisno od kontekstualnih činioca, humanistički okvir kao merilo kvaliteta uzima procese koji se dešavaju u školi i učionici. U skladu s tim, Baret navodi da svako merenje ishoda učenja, pa čak ako je i pažljivo definisano i precizno izmereno, predstavlja samo delimično merilo kvaliteta koje se mora dopuniti praćenjem obrazovnih procesa, naročito nastave (Barrett, 2009). Kvalitet obrazovanja sa stanovišta ovog pristupa ne može se sagledati nezavisno od konteksta. Polazeći od konstruktivističkog pristupa, prema kome se obrazovanje posmatra kao kulturno konstruisana realnost različitih perspektiva i interpretacija (Babić, 2007), predstavnici humanističkog pristupa kritički se odnose prema univerzalističkom konceptu kvaliteta u obrazovanju i njegovom iskazivanju preko niza indikatora. Nasuprot tome, ističu da je razumevanje kvaliteta u obrazovanju uslovljeno okruženjem u kome se odvija, kao i da su svi podaci o kvalitetu koji se interpretiraju nezavisno od konteksta nepotpuni. Kontekstualna uslovljenost proučavanja kvaliteta u obrazovanju može se posmatrati na više nivoa. U najširem smislu, društveni kontekst oblikuje obrazovni sistem u skladu sa kulturnim, ekonomskim, političkim i drugim činiocima, dok karakteristike lokalne sredine uslovljavaju kvalitet obrazovanja koji se distribuira unutar društva. Osim toga, svaka škola ima svoj etos koji determiniše kvalitet obrazovnog iskustva u školi (Kumar & Sarangapani, 2004). Složenost proučavanja kvaliteta obrazovanja u školi ogleda se

u činjenici da svaka škola ima specifičan kontekst koji nastaje pod uticajem delovanja njenih aktera, procesa i interakcija koje se odvijaju u svakoj od njih. Iako je kvalitetno obrazovanje univerzalni cilj ka kome se teži, način na koji se postiže u praksi mora biti prilagođen osobenostima različitih konteksta u kojima se ostvaruje.

Smisao obrazovanja se ne ogleda samo u sadašnjem razvoju pojedinca, nego se posmatra i sa stanovišta kreiranja uslova za budući razvoj. U vezi s tim, naglasak je na učenju za budući razvoj. Znanja nastaju kao rezultat procesa socijalne (re)konstrukcije značenja između aktera koji aktivno i ravnopravno učestvuju u tom procesu. Odnosno, proces sticanja znanja odvija se kroz interakcije učenika sa socijalno-kulturnim okruženjem, što dalje implicira da je neophodno omogućiti učenje iz autentičnoga konteksta. To uslovljava potrebu za preispitivanjem i menjanjem postojeće prakse u pravcu primene metoda i pristupa rada koji naglašavaju poziciju nastavnika kao facilitatora i usmeravaju učenika da preuzima odgovornost za sopstveno učenje (Gover et al., 2019). Ističe se da je učenje dijaloški proces između učenika i nastavnika. Višestruke interakcije unutar i izvan učionice stvaraju i oblikuju iskustvo učenika u učenju (Schweisfurth, 2015). Obrazovanje koje je usmereno na učenika iziskuje viši nivo autonomije i fleksibilnosti u školskoj praksi. U definisanju nastavnih programa i izboru sadržaja potrebno je uvažavati osobenosti lokalne sredine. Da bi učenje za učenike bilo relevantno, potrebno je da učenici uče kroz istraživanje stvarnih i aktuelnih problema u lokalnoj zajednici. To učenike motiviše da svoja znanja koriste i prenose ih u svakodnevni život, a školsko okruženje doživljavaju kao autentične situacije za učenje. Osim toga, kod učenika se na taj način razvija odgovornost i spremnost da se aktivno uključe u život lokalne zajednice, što je sa stanovišta građanskog aktivizma potrebno osnažiti kod učenika. Okruženje za učenje treba da bude tako osmišljeno da promoviše samostalnost učenika u učenju, tj. da učenika podstiče da postavlja ciljeve, osmišljava strategije za njihovo postizanje, prati i vrednuje napredovanje i po potrebi redefiniše postavljene ciljeve. S obzirom na to da iskustvo učenika u učionici predstavlja značajno merilo kvaliteta, u okviru ovog pristupa podstiče se inkluzija, promoviše se participacija i ohrabruje prihvatanje različitosti i uspostavljanje ravnopravnosti. Javlja se tendencija da se u proces vrednovanja kvaliteta u obrazovanju uključe neposredni učesnici obrazovnog procesa. Time se jača njihova subjekatska pozicija, promoviše autonomija, ali i stimuliše prihvatanje odgovornosti za ostvarene rezultate. Fokus sa spoljašnjeg se premešta na unutrašnje vrednovanje kvaliteta, što doprinosi jačanju razvojne uloge evaluacije u sistemu obrazovanja. Vrednovanje kvaliteta nema više samo ulogu da ukaže na stepen ostvarenosti određenih standarda, već i da da povratnu informaciju u kom pravcu treba u budućnosti menjati i unaprediti obrazovnu praksu. U nastavi naglasak je na formativnom ocenjivanju. Učenici aktivno učestvuju na način da zajedno sa nastavnikom kroz kontinuirano praćenje i procenu sopstvenog učenja razvijaju razumevanje ciljeva koje treba postići, stiču uvid u tempo napredovanja, kao i uvid u korake koje dalje treba preduzeti (Nikolić i Antonijević, 2022). Dominantna je uloga nastavnika kao organizatora, „nekoga ko treba da stvori uslove za učenje i razvoj učenika, da im pruži podršku u bavljenju problemima koje oni sami smatraju značajnim” (Stančić, 2011, str. 205). U tom smislu nastavnik ima ulogu i da pruži podršku učenicima i osnaži ih u procesu učenja. Za razliku od biheviorističkog pristupa u kome nastavnik traži dokaz za učenje, u humanističkom pristupu nastavnik posmatra i odgovara na napredak učenika (Kumar & Sarangapani, 2004). Na osnovu predstavljenog opisa humanističkog okvira proučavanja kvaliteta u obrazovanju može se zaključiti da je za procenu kvaliteta u obrazovanju sa stanovišta ovog pristupa značajno: „koliko su nastavni programi fleksibilni i organizovani tako da omogućavaju praćenje i odgovaranje na potrebe individualnih učenika; koliko je ocenjivanje sastavni

deo nastavnog procesa, čija je prevashodna uloga da učenik dobije povratnu informaciju o svom radu, kao i da li uključuje samoocenjivanje i međusobno ocenjivanje učenika; koliko su nastavnici organizatori i facilitatori procesa učenja, a učenje proces socijalne prakse; kakav je položaj učenika, kakva je atmosfera u učionici i u školi, koliko su učenici zadovoljni; koliko su nastavnici učesnici, ne samo u kognitivnoj, već i u afektivnoj komunikaciji i na koji način, te koliko se dete razvija u emocionalnoj sferi” (Mitrović i Radulović, 2011, str. 147–148).

Dimenzije analize koncepta kvaliteta obrazovanja u nastavnom procesu

Za potrebe analize kvaliteta obrazovanja u nastavi izdvajaju se dimenzije koje se mogu uočiti u oba konceptualna okvira. Kvalitet se analizira u odnosu na zauzimanje određene pozicije na *kontinuumu* odgovarajućih *dimenzija koje su ograničene sa dva suprotna pola*. To znači da je u praksi svaka od dimenzija u određenoj meri izražena. U nastavku kvalitet obrazovanja u nastavi biće opisan pomoću pet dimenzija (Joksimović, 2021):

- (1) univerzalnost/kontekstualnost;
- (2) standardizacija/individualizacija i diferencijacija;
- (3) nastava zasnovano na ishodima/nastava zasnovano na procesu;
- (4) individualizam/kolektivizam;
- (5) autoritarnost/podela moći.

Univerzalnost. Prihvata se stanovište o univerzalističkom konceptu kvaliteta u obrazovanju, koji se može iskazati preko niza indikatora podložnih merenju. Svi značajni segmenti nastavnog rada, poput ciljeva i sadržaja, su unapred propisani. Oni se posmatraju kao *univerzalni* i kontekstualno nezavisni. To vodi uspostavljanju jednoobraznosti i uniformnosti u obrazovanju i nastavi, koje je nezavisno od sredine i potreba pojedinca.

Kontekstualnost. Prihvata se stanovište da je kvalitet obrazovanja društveno konstruisan koncept, kao takav je relativan, zasnovan na vrednostima, verovanjima i interesima – pre nego na objektivnim, univerzalnim i merljivim karakteristikama (Mitrović i Radulović, 2011). Iz toga proizilazi da obrazovanje treba da bude kontekstualizovano i relevantno za svakodnevni život (Bivens et al., 2009). Uvažavanje konteksta treba da se odvija na svim nivoima (globalno društvo-država-grad-škola-učionica) (Joksimović, 2021) i to na način da svi segmenti vaspitno-obrazovnog rada (sadržaji, metode, ocenjivanje) uvažavaju različitosti i osobenosti koji neminovno postoje između različitih konteksta.

Standardizacija. Postavljanje standarda usmereno je u pravcu postizanja konsenzusa o ciljevima, metodama, ishodima učenja i načinima njihovog merenja (Wals et al., 1997). Standardizacija obrazovanja temelji se na modelu cilj – sredstvo, što znači da se prvo utvrđuju ciljevi (u obliku obrazovnih standarda, tj. ishoda učenja ili kompetencija), koji treba da budu merljivi, a zatim se pomoću standardizovanih postupaka merenja proverava jesu li ti ciljevi ostvareni, odnosno jesu li standardi postignuća u obliku ishoda učenja ili kompetencija dosegnuti (Palekčić, prema: Matanović, 2017). To omogućava da se rezultati obrazovanja definišu u vida očekivanih ishoda učenja koji služe kao osnova za precizno merenje kvaliteta u obrazovanju, ali i za međusobno upoređivanje, čak i takmičenje zemalja u odnosu na ostvarene rezultate (Joksimović, 2021). Primer za to su različite studije za

procenu učeničkog postignuća kao što su PISA i TIMMS. Suština standardizacije ogleda se u postizanju univerzalno prihvatljivog kvaliteta u obrazovanju.

Individualizacija i diferencijacija. Uvažava se zahtev da u središtu nastave treba da budu individualne potrebe i osobenosti učenika. U nastavi treba omogućiti da svaki učenik napreduje u skladu sa svojim mogućnostima i potrebama. To se postiže kroz individualizaciju koja podrazumeva prilagođavanje nastave pojedinačnim učenicima ili kroz diferencijaciju koja se odnosi na prilagođavanje nastave zajedničkim svojstvima grupama učenika. Osnovu za prilagođavanje nastave predstavljaju svojstva učenika (potrebe, sposobnosti, prethodna znanja, motivacija, interesovanja), a prilagođavanje se odnosi na: metode, sredstva, sadržaje ocenjivanje i druge segmente nastavnog rada.

Nastava zasnovana na ishodima. U nastavi pažnja se usmerava na rezultate koje treba da se postignu na kraju određene programske celine. Očekivani rezultati se definišu u vidu jasnih i preciznih ishoda učenja, a koji određuju tok i očekivane rezultate obrazovnog procesa (Joksimović, 2021). Planiranje i realizacija nastave su podređeni obezbeđivanju uslova za ostvarivanje ishoda. Značajna pažnja se posvećuje uspostavljanju sistema adekvatne procene ostvarenosti ishoda (Harden, 2002).

Nastava zasnovano na procesu. Da li su ciljevi ostvarivi i kakvi su ishodi obrazovanja, uslovljeno je prirodom i kvalitetom procesa koji se odvijaju u školskoj praksi. Nastavni proces je fluidan, promenljiv i ima neočekivane obrte (Joksimović, 2021), zbog toga za dugoročno održive rezultate neophodno je obratiti pažnju na procese koji se odvijaju u toku nastave i učenja. Osiguranje kvaliteta se ne ograničava samo na kontrolu rezultata, već se uspostavlja sistem vrednovanja kvaliteta koji je usmeren na procese koji se odvijaju u obrazovnoj praksi, a koji prethode određenim rezultatima. U skladu sa tim, Mitrović i Radulović (2011, str. 144) navode indikatore vrednovanja kvaliteta u odnosu na strukturne komponente procesa obrazovanja: „(1) indikatori kvaliteta upravljanja (vođstvo, donošenje odluka); (2) indikatori kvaliteta podučavanja (metode podučavanja, efikasnost nastavnika); (3) indikatori kvaliteta procesa učenja (prisustvo na nastavi, završavanje studija)”.

Individualizam. Posebna pažnja u nastavi obraća se na stvaranje uslova da se aktuelizuju individualni kapaciteti svakog od učenika. Teži se da se kod učenika razviju znanja, umenja, navike, veštine i one predstavljaju odraz individualnog postignuća. U vezi s tim, naglasak je na vrednovanju pojedinačnog postignuća. Favorizuje se samostalnost u radu i kompeticija, a zanemaruju se odnosi saradnje i kooperativnost u radu.

Kolektivizam. U nastavi se teži da se formiraju odnosi međusobne saradnje i razvije osećaj pripadnosti grupi. Nastoji se da se formira demokratsko okruženje u školi koje odlikuje ravnopravno učestvovanje svih aktera. Procesi koji se uspostavljaju u takvom okruženju se temelje na međusobnoj saradnji i višestrukim interakcijama. Teži se formiranju zajedništva i pripadnosti, ne samo na nivou škole, već i uspostavljanje saradnje sa članovima lokalne zajednice (Bivens et al., 2009).

Autoritarnost (centralizovanost). Sve važne odluke o obrazovanju na nivou sistema su centralizovane i donose se prema modelu „odozgo prema dole”. Usvajaju se nastavni planovi i programi koji su eksterno definisani i kontrolisani, a zasnovani su na unapred propisanim ciljevima koji se postavljaju nezavisno od učenika i nastavnika. Donošenje odluka je hijerarhijski uređeno po principu: obrazovne institucije (ministarstva, instituti, zavodi) – lokalne institucije (školske uprave, lokalne samouprave i sl.) – škole – zaposleni u obrazovanju – deca i roditelji (Joksimović, 2021). Razvijen je sistem spoljašnje kontrole na osnovu koga se prati sprovođenje odluka donetih na višim nivoima.

Podela moći. Izražena je tendencija ka decentralizaciji i demokratizaciji, koja se ogleda u potrebi da se sve zainteresovane strane aktivno uključe u procese donošenja bitnih odluka. Na nivou školske zajednice odluke se ne donose arbitrarno, već članovi zajednice imaju jednaka prava učešća u odlučivanja i preuzimanju odgovornosti za donete odluke. U odsustvu nametanja odluka spolja, članovi školske zajednice ne osećaju pritisak spoljašnjeg nadzora, što doprinosi razvijanju osećanja pripadnosti i zajedništva (Dundar, 2013).

Zaključak

Proučavanjem konceptualnih okvira kvaliteta u obrazovanju omogućava se sagledavanje osnova na kojima počiva obrazovanje. Konceptualna utemeljenost kvaliteta u obrazovanju olakšava razumevanje obrazovne prakse i stvara mogućnost da se uspostavi sistem za praćenje i vrednovanje kvaliteta u obrazovanju. U ovom radu analizirani su bihevioristički i humanistički pristup kvalitetu u obrazovanju, kao i načini na koje oni oblikuju obrazovnu praksu u različitim segmentima obrazovnog rada, poput ciljeva, sadržaja, metoda, uloga nastavnika i dr. Merila kvaliteta u obrazovanju zavise od dominantno prihvaćenog pristupa proučavanja kvaliteta u obrazovanju. Pokazalo se da su odgovori na pitanja čemu obrazovanje, kako obrazujemo i zbog čega obrazujemo na nivou jednog sistema povezani sa time da li je u obrazovanju težište na kvantitativnim ili na kvalitativnim pokazateljima. Ova dva pristupa mogu se posmatrati kao dve suprotne i u velikoj meri suprostavljene koncepcije obrazovanja. Bihevioristički pristup proučavanja kvaliteta u obrazovanju insistira na kvantitativnim, merljivim rezultatima, dok merilo kvaliteta sa stanovišta humanističkog pristupa predstavljaju obrazovni procesi koji se dešavaju u školama i učionicama. Međutim, analizom dimenzija uočeno je da su u obrazovnoj praksi, iako ne u istoj meri, oba okvira u određenoj meri prisutni i u potpunosti ne isključuju jedan drugog.

Osim očiglednih razlika koje postoje između biheviorističkog i humanističkog pristupa mogu se uočiti i izvesne sličnosti između njih. Zajednički imenitelj analiziranih konceptualnih okvira je da su u traganju za kvalitetom usmereni na pojedinačnog učenika, odnosno da nedovoljno obraćaju pažnju na vrednovanje procesa koji bi doprineli da obrazovanje bude pokretač društvenih promena, a samim tim i individualnog napretka. Bihevioristički pristup fokusira se na merenje rezultata koje ostvaruju učenici u različitim oblastima i ne uspeva da ih interpretira sa stanovišta šireg društvenog konteksta. Humanistički pristup daje okvir za procenu u kojoj meri obrazovni sistem prepoznaje i izlazi u susret individualnim potrebama i razlikama učenika. U procenjivanju kvaliteta oba okvira polaze od procena da kvalitet obrazovanja može da se tumači kroz perspektivu pojedinca, a ne sagledava se mogućnost da obrazovanje može da zauzima kritički odnos prema društvu i da na taj način stvara uslove za individualni razvoj i preobražaj. U tom pogledu, nijedan pristup nije u potpunosti prihvatljiv jer ne obezbeđuju okvir koji bi pomogao da razume da li obrazovanje doprinosi prevazilaženju nejednakosti i nepravednosti u okviru društva i u kojoj meri su učenici osnaženi da kroz obrazovanje u budućnosti menjaju takav položaj. S druge strane, treba naglasiti da bi u potpunosti bilo neprihvatljivo tvrditi da analizirani pristupi nisu odgovarajući i da ih treba u potpunosti zanemariti. Naprotiv, oba pristupa su doprinela da se aktuelizuje problem kvaliteta u obrazovanju i da se u značajnoj meri obrazovanje unapredi u različitim segmentima, npr. u pogledu dostupnosti, jednakosti, pravednosti i slično. Pojedini autori ističu da je neophodno ova dva pristupa učiniti komplementarnim na način da njihov doprinos u proučavanju kvaliteta bude objedinjen i usmeren ka postizanju viših ciljeva (Bivens et al., 2009; Moriarty, 2019). U vezi s tim, zagovara se povratak pedagoškom optimizmu prema kome

obrazovanje ima moć da transformiše društvo i vodi emancipaciji njenih članova, a kroz integrisanje transformativnog i kritičkog pristupa u obrazovnu praksu.

Literatura

- Babić, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 217–227.
- Barrett, A., Sayed, Y., Schweisfurth, M. & Tikly, L. (2015). Learning, pedagogy and the post-2015 education and development agenda. *International Journal of Educational Development*, 40(2015), 231–236.
- Barrett, A. E. M. (2009). *The education millennium development goal beyond 2015: Prospects for quality and learners*. EdQual RPC.
- Bivens, F., Moriarty, K., & Taylor, P. (2009). Transformative education and its potential for changing the lives of children in disempowering contexts. *IDS Bulletin*, 40(1), 97–108.
- Dundar, S. (2013). Students' Participation to the Decision-Making Process as a Tool for Democratic School. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 867–875.
- Gover, A., Loukkola, T., & Peterbauer, H. (2019). Student-centred learning: approaches to quality assurance. Dostupno na https://www.eua.eu/downloads/publications/student-centred%20learning_approaches%20to%20quality%20assurance%20report.pdf
- Harden, R. M. (2002). Developments in outcome-based education. *Medical Teacher*, 24(2), 117–120.
- Joksimović, J. (2021). *Novi pristup analizi kvaliteta nastave/učenja i razvoj instrumenta za tehniku sekvencijalne analize kvaliteta nastave* (doktorska disertacija). Dostupno na <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/20526>
- Kumar, K. & Sarangapani, P. M. (2004). History of the quality debate. *Contemporary Education Dialogue*, 2(1), 30–52.
- Laurie, R., Nonoyama-Tarumi, Y., Mckeown, R., & Hopkins, C. (2016). Contributions of education for sustainable development (ESD) to quality education: A synthesis of research. *Journal of Education for Sustainable development*, 10(2), 226–242.
- Matanović, I. (2017). *Upotrebljivost didaktičkih modela u standardizaciji obrazovanja* (doktorska disertacija). Dostupno na <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/8565/>
- Mitrović, M. i Radulović, L. (2011). Načini razumevanja i konceptualizovanja kvaliteta obrazovanja u nastavi. U N. Kačavenda Radić, D. Pavlović Breneselović i R. Antonijević (ur.), *Kvalitet u obrazovanju* (str. 135–154). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Moriarty, K. (2019). *Developing a transformative vision of global education*. Dostupno na <https://core.ac.uk/download/pdf/227453632.pdf>
- Nikolić, N. i Antonijević, R. (2022). Mogućnosti podsticanja samoregulacije u onlajn okruženju. U Ž. Krnjaja, M. Senić Ružić i Z. Milošević (ur.), *Obrazovanje u vreme krize i kako dalje* (str. 168–173). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Oswald, K. & Moriarty, K. (2009). Transforming children's lives through innovation in quality education: implications for policy and practice. *IDS Practice Papers*, 2009(4), 1–29.
- Schweisfurth, M. (2015). Learner-centred pedagogy: Towards a post-2015 agenda for teaching and learning. *International Journal of Educational Development*, 40, 259–266.
- Stančić, M. (2011). Osnovni pristupi kvalitetu rada nastavnika i njihove odlike. U N. Kačavenda Radić, D. Pavlović Breneselović i R. Antonijević (ur.), *Kvalitet u obrazovanju* (str. 203–220). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Wals, A. E., & Van der Leij, T. (1997). Alternatives to national standards for environmental education: Process-based quality assessment. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, 7–27.
- Winch, C. (2010). Search for educational quality: The dialectic of inputs and outputs. *Contemporary Education Dialogue*, 7(1), 19–40.