

Јована Милутиновић

РАЗЛИЧИТИ ПРИСТУПИ КВАЛИТЕТУ ОБРАЗОВАЊА*

САЖЕТАК: Потреба за побољшањем квалитета образовања данас се налази у центру пажње јавности. Основни проблем у дебатама о квалитету образовања израста из чињенице што се сам појам „квалитет” широко тумачи. У тексту се указује на вишеструка значења појма квалитета образовања и на његове различите интерпретације. Сагледава се природа и суштина различитих школа мишљења, те анализирају различите интерпретације квалитета образовања у оквиру њих. Проучавања показују да различити приступи квалитету образовања рефлектују различите погледе на то шта се жељи постићи образовањем. То значи да је дефиниција квалитета образовања суштински одређена образовним циљевима. Питање квалитета образовања не може се одвојити од много шире етичке дебате о вредностима које се налазе у његовој основи. Стога се у тексту истиче потреба промишљања бројних филозофија образовања и закључује да промовисање само једне школе мишљења у теоријском утемељењу квалитета и игнорисање осталих може да има негативне последице за разумевање овог комплексног феномена и тиме на покушаје његовог унапређења.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: квалитет образовања, циљеви образовања, филозофија образовања

УВОД

Потреба за побољшањем квалитета образовања данас се налази у центру пажње јавности. Један од важних разлога који стоји иза садашње бригае за квалитетом образовања је тај што друштво у целини, или његове поједине социјалне групе, нису задовољне организацијом, деловањем и исходима образовног система. При томе, основни проблем у дебатама о квалитету образовања израста из чињенице што се сам појам „квалитет” широко тумачи. Концепција квалитета образовања тесно је повеза-

* Рад је настао у оквиру Пројекта бр. 149009 под називом *Европске димензије промена образовног система у Србији*, Одсека за педагогију, Филозофског факултета у Новом Саду, а који финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије.

на с појмовима као што су на пример, „образовни стандарди”, „ваљаност”, „изврсност”, „поузданост”, тако да није увек једноставно схватити њено значење. Није увек ни једноставно идентификовати образовни ентитет на који се концепција квалитета односи: Да ли је то школа, образовни систем, настава или исход образовања? Да би све било још компликованије, различити посматрачи или интересне групе имају другачије приоритете у погледу квалитета образовања. У овом случају постављају се питања: „квалитет чега” и „квалитет за кога”? Овим питањима недостаје оно етичке природе: зашто је потребно то радити? Које су то вредности које путем увођења квалитета треба учвршћивати, а које треба напуштати? (Савићев ић, 2000:135). Све то указује да је у сврху појашњења природе квалитета образовања потребно ангажовање на концептуалном, чак и филозофском нивоу.

ВИШЕСТРУКА ЗНАЧЕЊА ПОЈМА КВАЛИТЕТА ОБРАЗОВАЊА

Појам „квалитет образовања” вишеструк је по значењу. У научној литератури спомињу се три кључне тачке у вези с квалитетом образовања. Један од начина гледања на квалитет образовања, често присутан у истраживачкој литератури и програмима имплементације, тиче се релација између уложених ресурса и добијених образовних резултата. Други начин посматрања квалитета укључује интерно и/или екстерно мерење ефикасности система. Трећи начин посматрања квалитета фокусира се на садржај, контекст и релевантност образовања (Muskina, према: Leu, 2005:11—2).

Концепт квалитета образовања може се употребљавати у описном и нормативном значењу. С дескриптивне тачке гледишта, квалитет може једноставно означавати карактеристику или атрибут. На тај начин ученик или наставник, школа или школски регион, регионални или национални систем образовања могу имати неодређен број квалитета или дефинисаних карактеристика. Појам „квалитет” може се користити и као општи или заједнички термин. У том случају, он није синоним једног атрибута, већ у себи носи суштину једног ентитета. Онда је много прецизније говорити о одређеном квалитету онога на шта се он односи, на пример, учioniце, школе или система. С нормативне тачке гледишта, квалитет се може односити на процену вредности, као и на утврђивање положаја једног образовног ентитета на одређеној скали вредности. Да би се одредио квалитет школе, на пример, као „слаб”, „осредњи”, или „изузетан” примењује се, мање или више прецизно, одређена идеја о вредности и идентификује, опет мање или више произвољно, где се та школа налази у односу на друге школе (Leu, 2005; *Школе и квалитет*, 1998).

Квалитет се често одређује и као ефективност, степен у којем су постигнути жељени циљеви. У овом случају висок квалитет значи повећање ефикасности која се локално дефинише. С једне стране, квалитет се

може одредити као оваплоћење карактеристика (у значењу изврсности) које су прихваћене у одређеном друштву. Тако се на пример, може говорити о „квалитету наставника”. С друге стране, квалитет се може односити на способност постизања одређених резултата, као што је то случај када се користи израз „квалитет школе” (Easton, према: L e u, 2005:12—3).

Квалификације наставника и академска постигнућа ученика одувек су била од изузетног значаја за разматрање квалитета образовања. Међутим, комплексније разумевање квалитета укључује не само процену квалификација и академских постигнућа, већ и евалуацију персоналних карактеристика наставника и ученика. Према овом становишту, одређење квалитета налази се под снажним утицајем локалног окружења и околности, и укључује осећања, ставове, вредности и облике понашања примерене локалном контексту (Schwille et al., према: L e u, 2005:13). Све то указује да квалитет образовања не треба процењивати само с аспекта когнитивног разумевања и развоја. Потребно је укључити социјалне и друге димензије учења.

Уопште узев, проучавања показују да се појам „квалитет” не користи једнозначно. Иако постоји консензус о потреби обезбеђивања приступа квалитетном образовању за све, постоји много мања сагласност о томе шта термин „квалитет” означава у пракси.

РАЗЛИЧИТЕ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ КВАЛИТЕТА ОБРАЗОВАЊА

Упркос чињеници да су готово сви који су на неки начин повезани са образовањем свесни важности квалитета образовања, тешкоће настају када је потребно концептуализовати квалитет и из прихваћеног концепта одредити критеријуме квалитета, односно када је потребно утврдити најбољи начин образовања који ће осигурати сваком ученику потребни ниво образовања (К л а п а н, В р ц е љ, 2007). Било да се термин „квалитет” примењује или не, сваки образовни систем се структурише око одређене визије квалитета образовања. У том оквиру је могуће говорити о најмање пет алтернативних концепција квалитета образовања: 1. Квалитет образовања као изузетност. У овом контексту изврсност је визија која води образовни процес. Школе би требало да се усмере ка остваривању највиших потенцијала сваког ученика; 2. Квалитет образовања као конзистенција. Овде једнакост представља визију која води образовне напоре; 3. Квалитет образовања као „прикладност сврси”. Прецизност и перфектност у одређеним предметним подручјима представљају визију која обликује образовни систем. Квалитетно образовање се у овом контексту посматра као припрема (специјализација) ученика за одређене улоге; 4. Квалитет образовања као „вредност за новац”. У овом смислу квалитетно образовање кореспондира са индивидуалним и друштвеним улагањима; 5. Квалитет образовања као трансформативни потенцијал. У овом контексту социјалне и персоналне промене представљају визију ко-

ја води образовне напоре. Квалитетно образовање представља темељ позитивних промена индивидуе и друштва (Harvey, према: Leu, 2005:4).

Свака од поменутих концепција квалитета образовања пружа различите аргументе за увођење промена у образовању. При томе, различите концепције квалитета нису међусобно искључиве; образовни систем може обухватити неколико или чак све наведене визије квалитета, мада се оне имплицитно налазе у спорним односима. Дакле, квалитет образовања представља мултидимензионалан концепт; он на пример, може укључивати, како бригу за ефективност тако и бригу за једнакост.

Разноврсни ставови у погледу разумевања квалитета образовања могу се илустровати на примеру две опречне школе мишљења: бихевиористичке и хуманистичке. Наиме, када се разматра питање квалитета образовања корисно је подвући разлику између исхода образовања и поступака који воде до њих. Они који теже постизању унапред дефинисаних исхода образовања одређују квалитет образовања у тим терминима. У овом случају образовне институције се процењују у односу на степен у којем обезбеђују задовољење „апсолутних” критеријума (на пример, у академским постигнућима). Мерило поређења је унапред фиксирано и удаљено од вредности и жеља самих ученика. Супротно, у оквиру релативистичких приступа сматра се да ставови, искуства и потребе оних који су укључени у образовни процес треба да одређују квалитет образовања. У овом случају ученик се поставља у центар образовног процеса, а курикулум рефлектује његове потребе и жеље (*EFA Global Monitoring Report 2005: Education for All — The Quality Imperative*, 2005).

Бихевиористички приступ. Бихевиоризам је у свом класичном облику психологија празног организма. Он је заинтересован само за спољашње детерминанте и утицаје на човека, као и за његове реакције или одговоре на те спољашње детерминанте. Класични бихевиористи као што је на пример Вотсон (John Watson), тежили су потпуној објективној дескрипцији и тумачењу људског понашања. А објективно је могуће регистровати и научно проучавати само оно што је изван појединца, а то су подражаји и одговори или реакције на те подражаје. У основи бихевиоризма налази се став да је човек пасиван, реактиван организам који се налази под сталним утицајем околине и подражаја који из ње долазе. Та околина утиче на њега и од њега може креирати било шта (Fulgosi, 1981). Основна стратегија у обликовању човека и његовог понашања је учење.

Бихевиористичка психологија представља први психолошки покрет који је имао снажан утицај на образовање. Овај утицај је био приметан већ током двадесетих година 20. века. Утицај бихевиористичке психологије на образовање био је појачан заједничком жељом да се управља образовним процесом у сврху постизања веће ефективности и ефикасности у учионици. Нагласак је на стицању вештина, компетенција и индивидуалном успеху. Неколико кључних претпоставки бихевиористичке психолошке школе мишљења значајних за образовање су: Учење представља акумулисање атомизованих делова знања; Учење је секвенцијално и хијерархијско; Трансфер је ограничен; После сваке јединице примењују се тестови како би се утврдио степен научености садржаја пре

него што се пређе на следећи корак; Тестови су саставни део процеса учења; Мотивација је спољашња и заснована на позитивном поткрепљењу (Милутиновић, 2008).

Општи принципи и појмови из бихевиористичке школе мишљења нашли су примену у разним наставним моделима на основу којих су се обликовали наставни програми, планирала наставна средства. Неки од њих су: програмирана настава, овладавање учењем, директно подучавање, симулација. У оквиру ових модела полази се од становишта да су људска бића комуникативни системи који могу да се самокоригују и да мењају понашање зависно од информација које добијају о томе како да успешно реше задатке. Оно што се постиже овим моделима наставе је, пре свега, контрола понашања (Милановић - Наход, Шарановић - Божановић, 1999).

Бихевиористичка психологија примењена у савременом образовном контексту резултира одређеним акцентима политике образовања и образовне праксе као што су: бихевиорални циљеви, поузданост, образовање засновано на компетенцијама и инструкционе стратегије (Bertrand, 2003). Иако мали број оних који се баве образовањем у потпуности прихвата бихевиористички програм у чистој форми, елементи бихевиористичке праксе могу се опазити у бројним земљама: у програмима за обуку наставника, курикулуму и начинима на који наставници делују у учионици (*EFA Global Monitoring Report 2005: Education for All — The Quality Imperative*, 2005).

У целини посматрано, бихевиористички приступ квалитету образовања може се описати на следећи начин: 1. Стандардизован, споља одређен и контролисан курикулум (циљеви су унапред дефинисани независно од ученика); 2. Резултати образовања и учења могу се објективно и прецизно мерити; 3. Тестови и испити су важне одлике процеса учења и главни начини планирања и успостављања система награди и казни; 4. Наставник је менаџер процеса учења који има задатак да детаљно планира процес учења како би се добило жељено понашање; 5. Увећање задатака учења који поткрепљују пожељне асоцијације (*ibidem*). Свакако да ова школа мишљења и њен приступ квалитету образовања има битна ограничења која треба упознати и признати.

Хуманистички приступ. Као реакција на бихевиоризам (и његово свођење човека на перфектну машину која функционише на принципу стимулус-реакција) средином 20. века оформио се хуманистички оријентисан покрет. Представници хуманистичке психологије, посебно Маслов (Abraham Maslow), заснивају своју теорију на идеји напретка личности, креативности и потенцијала индивидуе. Основни постулат Масловљеве теорије о самоактуализацији јесте да постоји универзална, сваком људском бићу инхерентна тежња да се оствари, односно испуни своје могућности и потребе. Самоактуализација се односи на човекову жељу за самоупотпуњавањем, тј. на његову тежњу да оствари оно што у њему постоји као могућност (Маслов, 1982). Према мишљењу хуманистичких психолога овај процес настајања урођен је људима и људској природи. Човек није производ низа сукцесивних условљавања, нити раних

фиксација и траума, већ је активно, одговорно и самостваралачко биће. При томе, хуманистичка етика постулира да је сваки појединац способан да одлучује о властитом развоју и расту; он је сам одговоран за себе и своју судбину.

Полазни став хуманиста јесте да се у образовању треба ослонити на персоналне унутрашње снаге, на саморазвој. Акцент је на духовној димензији: бризи за афирмацијом живота и трагању за значењима и хуманошћу. Овде се образовање посматра као процес персоналног раста, развоја персоналних осећања, емоција и рационалности. Главни циљ је остваривање унутрашњих потенцијала ученика и помагање процеса учења.

Хуманисти сматрају да средина за учење има врло значајну улогу у достизању самоактуализације; она својим условима може да убрзава или кочи развој учениковог идентитета. Зато је важно обликовати услове који ће омогућити појединцу да осети властити значај, да изгради аутономију и добре односе с окружењем. У том оквиру хуманисти наглашавају значај осећања и мишљења, а мању пажњу придају стицању информација. Нагласак је више на процесу учења, него на његовом садржају. То значи да садржаји образовања треба да буду детерминисани потребама и интересима ученика (М и л у т и н о в и ћ, 2008).

Ученик се у оквиру хуманистичке традиције концептуализује као јединствена индивидуа која треба да буде охрабрена у потрази за персоналним значењем властите егзистенције. Све то импликује релативистичку интерпретацију квалитета образовања. С обзиром на то да успех у учењу у великој мери зависи од учениковог виђења самог себе, улога наставника је да му пружи помоћ како би му омогућио да развије властиту личност и стекне богато искуство и позитивну слику о себи. Критеријум за процену вредности образовних поступака је развој потенцијала ученика.

Близу хуманистичкој школи мишљења је *прогресивизам*. Дјуи (John Dewey) је био кључна фигура у развоју прогресивизма. Он се противио давању знања у готовом виду, јер је сматрао да се ниједна мисао, ниједна идеја не може као идеја пренети с једног човека на другог. Преношење осећања, уверења и знања врши се посредно путем социјалне средине. У образовању треба почети од искуства и способности ученика. Сам процес образовања треба схватити као један конструктиван процес прераде искуства. Дете треба схватити као активно биће, као биће које мисли и придобијати га да стално интерпретира и реконструише властито искуство (Д ј у и, 1970).

Стављање тежишта на интересовања и активности ученика доводи и до промењене улоге наставника. Уместо да преноси информације које су други бирали и обликовали у виду курикулума на основу претпоставке да такве садржаје образована особа треба да усвоји, наставник треба да дозволи ученицима да уче оно за шта се лично интересују. Улога наставника је да креира такве ситуације у којима ће ученици учити кроз лично искуство и у којима ће путем решавања животних проблема стицати и проверавати истинитост стечених сазнања.

Пијаже (Jean Piaget) је такође истицао активну и партиципативну улогу детета у процесу учења. Он је тврдио да се зрело мишљење појављује кроз процес развоја који не представља ни биолошко сазревање, нити се јавља као резултат учења које је споља диктирано, већ представља реорганизацију психолошких структура које су резултат међусобне интеракције организма и средине. Конструкција је општи закон који руководи менталним развојем. Посматрано са епистемолошког становишта, појединац конструише себе и теорије о свету кроз интеракцију са средином (Пијаже, 1990). За разлику од бихевиоризма према којем је организам пасиван док га одређени степен стимулације не подстакне да предузме неку акцију, Пијаже наглашава активан карактер понашања организма.

Хуманистичка школа мишљења може се схватити и као претеча *конструктивизма* који је развијен унутар склопа постмодернистичких идеја. У оквиру конструктивизма се полази од става да је свет знатним делом наша лична творевина, при чему се подаци о свету не уносе путем чула у ум, већ се производе процесом конструисања. Из схватања да наше знање о свету није једноставна мапа стварности произилази разумевање учења као активне конструкције стварности која настаје у интеракцији са социјалним и физичким окружењем. Значајна разумевања јављају се када онај који учи у потпуности партиципира у процесу учења, где се његова претходна знања и искуства појављују као полазне тачке сваког новог учења. При томе, *социјални конструктивизам* афирмише концепт „ситуираног учења” и заступа став да су мишљење и учење неодвојиви од контекста (социјалног и културног) у којем се учење јавља (Милутиновић, 2008).

Уопште узев, приступ квалитету образовања у оквиру хуманистичке традиције може се описати на следећи начин: 1. Стандардизован курикулум се одбацује. Сматра се да унапред прописан и споља одређен курикулум није осетљив на околности и потребе ученика, те да представља елемент који омета ученика у конструисању властитих значења; 2. Евалуација представља саставни део процеса учења. Самоевалуација и евалуација од стране вршњака се препознаје као начин развијања дубље свести о процесу учења; 3. Наставник није менаџер, већ је помагач у процесу учења; 4. У оквиру социјалног конструктивизма фокус је примарно на социјалном аспекту учења (*EFA Global Monitoring Report 2005: Education for All — The Quality Imperative*, 2005).

Критички приступ. Последњих неколико деценија 20. века израсле су бројне критике упућене бихевиоризму и хуманизму. Наиме, на темељу социолошких теорија Спенсера (Herbert Spencer) и Парсонса (Talcott Parsons) развила су се *функционалистичка схваћања* према којима школа има задатак да пружи младима знања и вештине како би их оспособила за успешно функционисање у свету рада и партиципирање у друштвеном животу. У овом случају полази се од тезе да образовање има виталну улогу у обезбеђивању ефикасног функционисања друштва. Школа је модел друштвеног система, јер у њој владају одређена правила и норме које ученик мора да усвоји како би успешно функционисао. образовање

се тако тиче социјализације и усвајања образаца понашања који се налазе у основи постојећих социјалних структура (Bertrand, 2003). С обзиром на то да се улога образовања види у трансмисији заједничких вредности, квалитет образовања се процењује у односу на успешност њиховог преношења.

У другој половини 20. века критике су означиле ове процесе као ве-ома политичке. У том оквиру *неомарксистичка идеологија* је имала снажан утицај на развој *критичке школе мишљења*. Неомарксисте посматрају школу као средство одржања капиталистичког система и репродукције постојеће класне структуре друштва. Путем обнављања вредности важећег друштвеног поретка школе овековечују доминацију одређене групе и репродукују постојеће социјалне неједнакости (Милутиновић, 2008). Неки неомарксисте као што су на пример, Боулс (Samuel Bowles), Гинтис (Herbert Gintis) и Епл (Michael Apple) карактеришу образовање у капиталистичким друштвима као главни механизам легитимизације и репродукције социјалних неједнакости. Други аутори се у оквиру покрета „нове социологије образовања” (на пример, Јанг — Michael Young), усредсређују на критику курикулума као социјалног и политичког средства преношења моћи и знања (*EFA Global Monitoring Report 2005: Education for All — The Quality Imperative*, 2005).

У оквиру посебне школе мишљења *де-школовања* препоручује се укидање школа у прилог других форми образовања. Тако на пример, Илич (Ivan Illich) препоручује креирање мрежа за учење у које треба да се укључе сви који имају нешто да понуде другима и сви они који желе да се у некој области образују (Илич, 1980). У оквиру ове школе мишљења постоји уверење да су за многе невоље с којима се друштво суочава, као и за међусобну отуђеност људи одговорне школе. Сматра се да је школовање нужно по својој природи дехуманизујуће и деструктивно, а једино су хумани и креативни облици образовања они који се појављују ван формалних институција школовања.

Упоредо с критикама школе јављају се и идеје бразилског педагога Фреиреа (Paulo Freire) који је школу посматрао као институцију владајуће класе и настојао да је реформише. Фреире подвлачи да образовне институције никада нису идеолошки неутралне, нити вредносно неоптерећене. Образовање је политички и културни акт који сам по себи може имати улогу онога који даље стеже окове доминације (Freire, 1972). У овом случају друштвене снаге које су на власти настоје да ученике прилагоде друштвеном систему. Тако образовање за прилагођавање постаје снажан инструмент друштвене контроле. Курикулум постаје оруђе потлачивања сиромашних и припрема их за дисциплинован живот и поштовање односа зависности.

Остале критике упућене школи укључују различите постмодерне погледе. Жиру (Henry Giroux) истиче да доминантне групе у друштву контролишу школе и користе их како би репродуковале услове који их одржавају у повлашћеној позицији (Giroux, 1988). Он наглашава да је централна тема критичке педагогије општа тежња да се развије модел педагошке праксе у којем би наставници и ученици постали носиоци

критике који активно преиспитују однос између теорије и праксе, однос између критичке анализе и општег мишљења и између учења и промена у друштву. Оно што критичка педагогија настоји да пружи ученицима нису само нове идеје за критичко размишљање. Она, такође, настоји да оспособи наставнике и ученике да преиспитају дубоко усађене навике и митове којима се правдају најштетнија друштвена понашања и ставови уткани у све поре друштва, да сами преузму одговорност и постану активни у мењању друштва (Г и љ е р м е, 2008:9).

Иако критички приступ обухвата различита схватања, изгледа да постоји фундаментална заједничка брига која се односи на чињеницу што се образовањем врши репродукција постојећих структура и неједнакости у ширем друштву. У оквиру овог приступа пропитује се уврежено веровање да школовање аутоматски обезбеђује једнак развој потенцијала свих ученика. Као реакција развија се *еманципаторска педагогија* која сугерише да наставници као „критички интелектуалци” треба да раде у правцу оснаживања ученика путем пружања помоћи у анализирању властитих искустава и тако их оспособе да делују у правцу укидања социјалних неједнакости и неправде (*EFA Global Monitoring Report 2005: Education for All — The Quality Imperative*, 2005). У овом смислу критичка педагогија се може означити као еманципаторска, јер посматра знање у функцији еманципације. Она се залаже за курикулум који би требало да укључи и гласове оних који су маргинализовани према својој расној, полној, класној или етничкој припадности.

Квалитетно образовање, посматрано из перспективе критичке педагогије, промовише развој критичности. Критичка педагогија настоји да код ученика негује способност критиковања како институционалних тако и концептуалних недоумица, посебно оних које воде ка доминацији или опресији. Критика има сврху обликовања алтернативних или мање опресивних друштвених уређења. У квалитетном образовном процесу битно је започети с језиком критике — процесом којим се ученици излажу контрадикцијама друштвеног живота. Потрага за квалитетним образовањем не зауставља се на томе. У сврху пружања квалитетног образовања критички теоретичари се усмеравају на „језик трансценденције” или на „језик наде” (L e o n a r d o, 2004:15). Реч је о томе да тек када се прихвати реалност опресије, отвара се могућност обликовања мање опресивних услова живота. Квалитет образовања се унапређује тако што се и наставници и ученици подстичу на преузимање персонално релевантних избора који воде ка ослобођењу. Све се то одвија путем критичке праксе и развоја осећаја за алтернативе. Другачије речено, квалитетно образовање је немогуће досећи без борбе за слободу.

У целини посматрано, кључна одлика критичког приступа која се тиче квалитета образовања огледа се у препознавању неједнакости у приступу и исходима образовања. Квалитет се повезује са: 1. образовањем које убрзава социјалне промене; 2. методама поучавања које охрабрују критичку анализу односа моћи у друштву и начина на који се формално знање производи и преноси; 3. активном партиципацијом учени-

ка у дизајнирању властитог искуства учења (*EFA Global Monitoring Report 2005: Education for All — The Quality Imperative*, 2005).

Образовање за ослањање на властите снаге. Схватање образовања као инструмента за репродукцију постојећег система вредности и веровања, додирује критички аспект политике образовања: улоге коју образовање може или не може имати у довођењу до, или спречавању друштвених промена. У том оквиру се у извештају UNESCO из 2005. године (*EFA Global Monitoring Report 2005: Education for All — The Quality Imperative*, 2005) спомиње још једна могућа интерпретација квалитета образовања. Реч је о визији *образовања за ослањање на властито снаге (indigenous approaches)*. Значајни напори у развијању алтернативних образовних идеја имају корене у реалности мање развијених земаља и јавили су се као одговор на наслеђе колонијализма. Истакнути представници су Ганди (Mahatma Gandhi) и Њереџе (Julius Nyerere), који су предлагали нове и алтернативне образовне системе у чијим се основама налази једнакост и ослањање на властите снаге.

Изазивајући доминантне западне идеје о квалитету образовања овај приступ реafirмише значај социо-културалних прилика државе и ученика. Све то импликује следеће принципе: 1. Доминантни (евро-амерички) приступи образовању нису нужно релевантни у другачијим социјалним и економским околностима; 2. Осигурање релевантности импликује обликовање курикулума на локалном нивоу; 3. Наставник треба да упозна и уважава претходно знање ученика; 4. Ученици треба да имају значајну улогу у обликовању курикулума; 5. Учење би требало да се одвија и ван школских зидова. Три облика учења (формално, неформално и информално) треба објединити у систем доживотног учења.

НАЧИНИ РАЗМИШЉАЊА О КВАЛИТЕТУ ОБРАЗОВАЊА

Квалитет образовања се може посматрати кроз телеолошку призму која обезбеђује различите претпоставке о образовним циљевима. У том оквиру Барбулес (Nicholas Burbules) критички испитују идејне и нормативне основе различитих схватања квалитета образовања. Он прави разлику између *јако телеолошких* и *слабије телеолошких* схватања самих образовних циљева. Унутар *јаке телеолошке* оријентације постоје стано-вишта која се усредсређују на питање да ли образовање тежи циљевима који су добри по себи, без обзира на неке спољашње користи; или да ли образовање може бити оправдано само у односу на друге сврхе (обично оне везане с одређеним социокултурним окружењима и околностима). *Слабије телеолошко* схватање образовних циљева усредсређује се мање на знање или на експлицитан карактер, а више на флексибилне капацитете, вештине и диспозиције које би требало јачати код људи. Телеолошка схватања, било да су „јака” или „слабија”, оправдавају специфичне циљеве учења. Барбулес тврди да када је дебата о квалитету образовања вођена овим циљевима, онда је реч о маскирању наметања у консензус. С друге стране, антiteleолошка схватања (бројне посмодерне или мул-

тикултуралне варијанте) не спецификују крајње сврхе. Она акцентују потребу континуираног промишљања и довођења у питање самих образовних циљева, те вредносног система који се налази у њиховој основи (Burbules, 2004).

Указујући на вишеструке начине размишљања о квалитету образовања Адамс (Don Adams) отвара низ питања која могу да пруже пригодан оквир за испитивање и разумевање разноврсних значења квалитета (према: Leu, 2005:7—8): 1. Које теорије могу послужити као подршка у покушајима одређења квалитета: социјалне теорије, теорије учења, инструкционе теорије...? 2. Да ли различите школе мишљења и парадигме генеришу различите дефиниције квалитета? 3. Какав утицај имају политички центри моћи на концептуализацију квалитета образовања? У овом случају постављају се питања: „квалитет чега” и „квалитет за кога”? 4. Ко доноси одлуку о операционалној дефиницији квалитета? 5. Да ли постоје разлике у приступима квалитету који су дириговани „одозго”, од стране образовних власти у односу на оне који долазе „одоздо”, од стране локалне заједнице или наставника? 6. До које мере се могу вршити генерализације у погледу схватања квалитета образовања међу нацијама, заједницама, породицама и индивидуама? 7. Када се јављају значајне разлике (па и конфликти) у приступима квалитету образовања између државе с једне стране, и заједница, породица и индивидуа с друге стране? 8. На који начин је потребно развијати образовну политику како би се усмерила на контрадикторна схватања која постоје међу различитим интересним групама? 9. На који начин се број, селективност и разноврсност ученичке популације повезују с квалитетом? 10. Да ли политика једнакости прилика и универзалног образовања води ка опадању квалитета? Ако је тако, да ли је прихватљиво да образовни систем у целини искључиво оснажава елиту? Питања која су отворена није једноставно решити. Она свакако траже детаљно преиспитивање сврхе и праксе школовања.

ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА

Досадашња проучавања показују да је дефиниција квалитета образовања суштински одређена образовним циљевима. Будући да циљеви образовања изражавају опште тврдње о жељеним резултатима могло би се закључити да у области образовања, као што је случај са здравством и економијом, увек има простора за побољшање. То значи да се при утврђивању приоритета морају усагласити компромиси и конфликти који постоје између различитих образовних циљева; испуњење више од једног постављеног циља често значи неиспуњење неког другог. Све то указује да стандарди нису апсолутни. Они су потенцијални компромиси који имају за циљ постизање оптималне равнотеже у погледу постизања жељених исхода (*Школе и квалитет*, 1998:37).

Јасно је да схватања о циљевима образовања, курикулуму и педагогији уопште зависе од прихваћених вредности, веровања и претпоставки. Веровања која су релевантна за образовање могу се организовати у

четири целине: 1. Филозофија образовања — веровања која се односе на природу човека и друштва, на природу знања, конструкцију и организацију знања, социјално-политичка веровања и идеологије; 2. Природа учења — веровања која се односе на епистемолошка питања и теорије учења, на природу учења; 3. Социо-културно окружење — веровања која се односе на одређени социјално-политички и економски контекст; 4. Дете — веровања која се односе на природу детета и могућности његовог развоја.

Промишљања о квалитету образовања неминовно се крећу унутар понуђеног оквира. Све то указује да се питање квалитета образовања не може одвојити од много шире етичке дебате о вредностима које се налазе у његовој основи. Различити приступи квалитету образовања рефлектују различите погледе на то шта се жели постићи образовањем. Тако су интерпретације квалитета образовања повезане с бројним школама мишљења. Унутар различитих школа мишљења развијени су различити погледи на циљеве образовања, тј. другачији генерални ставови о жељеним резултатима образовања. То свакако генерише разноврсна схватања квалитета образовања. Истовремено, то утиче на начин на који се посматра настава/учење, те на институционални оквир унутар којег се оно одвија.

Проучавања показују да се одређење квалитета образовања дотиче питања филозофије образовања. У том смислу је за разумевање квалитета образовања и утицаја образовања и учења на квалитет у другим областима рада и живота потребно познавати и промишљати различите школе мишљења, јер оне утичу на обликовање наших ставова о квалитету. Познавање корена њиховог настанка и њихове суштине олакшава схватање социјалних и научних оквира квалитета. Критичком промишљању ваљало би подврћи све школе мишљења, а не просто их заобилазити, игнорисати као да не постоје (Савићев ић, 2000:122). То значи да је квалитет образовања немогуће разумети без филозофске елаборације. Вредности се налазе у самој сржи овог феномена. Оне су субјективне колико и сам квалитет. То може узнемирити све оне који верују да је у области образовања све концепте могуће операционално дефинисати, те јасно и недвосмислено применити. Много је лакше и комотније потакнути процедурална и техничка питања, него покренути фундаментална питања вредности која се налазе у основи различитих школа мишљења и концепција квалитета образовања. При томе, промовисање само једне школе мишљења у теоријском утемељењу квалитета и игнорисање осталих може имати негативне последице за разумевање овог комплексног феномена и тиме на покушаје његовог унапређења.

ЛИТЕРАТУРА

- Bertrand, Y. (2003). *Contemporary Theories and Practice in Education*. Madison, WI: Atwood Publishing.
- Burbules, N. C. (2004). Ways of Thinking About Educational Quality, *Educational Researcher*, Vol. 33, No. 6, pp. 4—10.

- Дјуи, Ц. (1970). *Васпийтање и демократија — увод у филозофију васпийтања*, Цетиње: Обод.
- EFA *Global Monitoring Report 2005: Education for All — The Quality Imperative* (2005). Paris: UNESCO. Retrived October 24, 2007 from the World Wide Web http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter1.pdf
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*, Harmondsworth: Penguin Books.
- Fulgosi, A. (1981). *Psihologija ličnosti: Teorije i istraživanja*, Zagreb: Školska knjiga.
- Гиљерме, М. (2008). Улога критичке педагогије у културним студијама — интервју са Анри А. Жируом, *Педагогија*, бр. 1, стр. 5—16.
- Giroux, H. A. (1988). *Schooling and the Struggle for Public Life*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Илич, И. (1980). *Доле школе*, Београд: Београдски издавачко-графички завод.
- Клапан, А., Врцел, С. (2007). Стандардизација образовања, у: *Европске димензије реформе система образовања и васпийтања*, ур. Е. Каменов, Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за педагогију, стр. 168—174.
- Leonardo, Z. (2004). Critical Social Theory and Transformative Knowledge: The Functions of Criticism in Quality Education, *Educational Researcher*, Vol. 33, No. 6, pp. 11—18.
- Leu, E. (2005). *The Role of Teachers, Schools, and Communities in Quality Education: A Review of the Literature*. Washington, DC: Academy for Educational Development.
- Милутиновић, Ј. (2008). *Циљеви образовања и учења у светлу доминантних теорија 20. века*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Пијаже, Ж. (1990). Пијажеово гледиште, у: *Зборник бр. 3: Когнитивни развој деце*, Београд: Савез друштава психолога СР Србије, стр. 11—25.
- Савићевић, Д. М. (2002). *Филозофски основи андрагогије*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију.
- Маслов, А. Х. (1982). *Мотивација и личности*, Београд: Нолит.
- Милановић-Наход, С., Шарановић-Божановић, Н. (1999). Бихејвиорални и социјални модели наставе, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 31, стр. 79—98.
- Савићевић, Д. М. (2000). *Пути ка друштву учења*, Београд: Биро Салај, Пролетни преглед.
- Школе и квалитет* (1998). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Институт за предузетништво МСП БК: Зрењанин: Технички факултет „Михајло Пупин”.

DIFFERENT APPROACHES TO THE QUALITY OF EDUCATION

by

Jovana Milutinović

Summary

Today a need to improve the quality of education is in the centre of public attention. A basic problem in the discussions on the quality of education emerges from the fact that the term ‘quality’ is widely interpreted. The text points to multiple meanings of the term quality of education, and to its different interpretations. The nature and the

essence of different theories of education have been recognized, and different interpretations of the quality of education in them were analyzed. The analysis shows that different approaches to the quality of education reflect different views on the fact what one would like to accomplish with the education. It means that a definition of the quality of education has been essentially determined with the education aims. The issue of the quality of education cannot be separated from much broader ethical discussion on values which have been found in its base. Therefore, the text emphasizes a need to understand numerous philosophies of education, and concludes that promoting only one opinion trend in the theoretical foundation of the quality, while ignoring the others, can have negative consequences on understanding of this complex phenomenon and thus on attempts for its improvement.