

СИНЕРГИЧАН ПРИСТУП МАКЕДОНСКОМ ОБРАЗОВНОМ СИСТЕМУ У ФУНКЦИЈИ ПОВЕЋАЊА КВАЛИТЕТА ОБРАЗОВАЊА

Проф. Д-р Снежана Мирасчиева
Факултет образовних наука
Универзитет "Гоце Делчев" Штип, Македонија
smirascieva@gmail.com

Резиме

Рад се у својој интенционалности фокусира се на кораке предузете у македонском образовном систему који имају за циљ повећање квалитета образовања. О комплексности наставе из теоријског и практичног угла довољно су говорила досадашња истраживања, што није намера овог рада. Полазећи од ове чињенице, са пуним правом говоримо да је квалитет наставе одређен укупношћу елемената који одређују сложеност саме наставе. Унапређивање наставе и повећање квалитета образовања питања су која траже системска решења и иновативност у организацијском и садржинском контексту, као и развој људских ресурса у образовању. У том смислу, рад покушава да синтетише слику промена у македонском образовном систему у погледу квалитета образовања преко синергије две компоненте и то професионалног развоја наставника и постигнућа ученика. Анализа података у истраживању показала је да је потребно доста времена да се дође до нивоа пропорционалног односа. Сувише је рано говорити о рапидном расту квалитета образовања, али кораци предузети у том правцу у овом тренутку на путу су који води ка повећању квалитета образовања.

Кључне речи: професионални развој наставника, постигнућа ученика, квалитет у образовању.

Теоријски контекст

Сложеност и комплексност образовања изражених у организацији и реализацији на институционалном нивоу је била предмет многих истраживања. Проблем у континуитету је актуелан због основне чињенице да школски системи морају бити отворени због утицаја промена у заједници. Рефлексивни утицаји друштвених промена у сфери образовања више су изражени у школама, настави и укупном васпитно-образовном процесу. Као комплексна категорија у погледу концепта и суштине, квалитет образовања и његово опредељивање морају да буду отворени за промене да се развијају на основу информације, промене у садржају и нових тумачења и схватања о природи промена у образовању.

Зашто смо се фокусирали на квалитет? Иако су неки од међународних споразума истицали образовни квалитет уношењем потребе да се обезбеди

образовање о људским правима, репродуктивном здрављу, спорту и половној свести, они углавном ћуће о томе како образовни системи могу и како треба да се укључе у постизање тих циљева. Стављајући нагласак на обезбеђивање приступа свима, ови инструменти (мисли се на образовне системе) углавном су се фокусирали на квантитативне аспекте образовне политике. Чини се да је јако вероватно, да ће постизање универзалног општег учешћа у образовању бити основни фактор који утиче на квалитет доступног образовања. Примера ради, питања о томе колико добро се ученици поучавају и колико они уче могу да имају одлучујући утицај на то колико дуго ће остати у школи и колико редовно ће је посећивати. Осим тога, да ли ће родитељи да шаљу своја децу у школу, вероватно зависи од њихове процене квалитета наставе и учења, односно да ли је похађање школе вредно времена и трошкова за њихову децу и њих. Инструментална улога образовања - помоћ појединцима да остваре своје економске, социјалне и културне циљеве помаже друштву да би појединци били боље заштићени, биће ојачана уколико је образовање високог квалитета. Школовање, а самим тим и образовање, помаже деци да развију креативност и емоције и стекну вештине, знања, вредности и ставове који су им потребни да би се формирали као одговорни, активни и продуктивни грађани. Колико ће таквих резултата образовање постићи важно је за оне који га користе. Сходно томе, аналитичари и креатори политике такође треба да покрену питање квалитета које је тешко игнорисати. Још важније, образовање је скуп процеса и исхода који су квалитативно дефинисани. У том смислу, број деце обухваћене образовањем по дефиницији је секундарног значаја: само испуњавање просторије са децом које се називају „школе“ није у функцији ни квантитативних циљева, ако нема правог образовања, а да не говоримо о циљевима квалитета. Дакле, број година у школи је практично користан, али концептуално сумњив у процесима који се тамо дешавају и достигнућима који су резултат. У том смислу, може се просудити да је веома жалосно говорити о некој издржаној политици у образовању, где су квантитативни аспекти образовања углавном фокусу пажње креатора образовне политике у последњих неколико година .

Одавде је сасвим оправдано поставити питање у два правца, због кога и због чега је потребан квалитет у образовању. Истраживања и студије у којима је садржан одговор на то питање су многобројне. Али оно што је предмет интереса у овом раду није да тумачимо правац образовне политике, него да утврдимо однос између квалитета образовања изражен кроз две категорије које се директно односе на наставни процес, и то стручно усавршавање наставника и достигнућа ученика. Концепт квалитетног образовања није лако квалификовати. У време када говоримо о квалитетном образовању за све наше

ученике важно је да се „троши“ време да би се разумео овај концепт. Према Светској декларацији “Образовање за све“ (Светска конференција о образовању за све у Jomiteny, Тајланд, 1990 и Миленијумска декларација и Дакарски оквир за акцију у 2000: Глобални мониторинг извештај 2005 - квалитет императив (Education for all: Global Monitoring Report 2005 – The Quality Imperativ, EFA:GMR), у већини покушаја да се дефинише квалитет у образовању карактеристична су два принципа. Први принцип идентификује когнитивни развој ученика као главни експлицитни циљ свих образовних система. Други принцип истиче улогу образовања у промовисању вредности и ставова одговорног грађанства и у неговању креативног и емоционалног развоја сваког појединца". У Дакарском оквиру акције истакнуто је да је приступ квалитетном образовању право сваког детета. Ту се такође истиче да „је квалитет у срцу образовања“ и да је основна одредница записивања, задржавања и достигнућа. Њена проширена дефиниција квалитета обухвата неколико параметара: подразумева одређене пожељне карактеристике ученика (здрави, мотивисани ученици), процеса (компетентни наставници користе активне наставне методе), садржаја (релевантан наставни програм) и система (добро управљање и праведна подела средстава). Из угла интереса овог рада треба истаћи део Дакарског оквира за акцију и миленијумске развојне циљеве који се односе на образовне циљеве. Шести циљ се дефинише у правцу побољшања свих аспеката квалитета образовања и осигурања квалитета за све, тако да признати и мерљиви резултатеучења буду постигнути од стране свих, а посебно у писмености, математици и основним животним вештинама (EFA: Global Monitoring Report 2005, стр.17– 19). Квалитет одређује количину и колико добро деца уче и ниво до којег се њихово образовање претвара у велики број личних, социјалних и развојних предности. Шести циљ Дакарског оквира за акцију (2000) наглашава потребу стимулисања педагогије. Према том циљу, наставни процес и учење носе децу кроз наставни план и програм за живот који одређује шта се дешава у учионици, а затим и квалитет исхода учења.

С обзиром на чињеницу да је појам квалитета у образовању вишедимензионалан, потребно је одредити појам који је основа у тексту који следи. Одавде је и потреба дефинисања концепта квалитета у образовању у контексту предмета нашег интересовања у овом раду. Шта значи квалитет образовања? У овој области постоји више дефиниција које су тестиране проверавајући сложену и вишестрану природу концепта. Појмови ефикасност, ефективност, једнакост и квалитет често се користе као синоними. Међутим, постигнут је одређен консензус о основним димензијама квалитета у образовању. У том смислу, квалитет образовања укључује:

- ученике (здрави, добро збринuti и ухрањени, спремни да учествују и уче и имају подршку у учењу од стране њихових породица и заједнице);
- окружења (здрава, безбедна, заштитна и полно осетљива, која обезбеђују адекватне ресурсе и објекте);
- садржај (који се огледа у одговарајућим програмима и материјалима за стицање основних вештина, посебно у области писмености, математике и животне вештине и знања у неким областима као што су пол, здравље, исхрана, ХИВ / АИДС, превенција и мир);
- процес (преко којег обучени наставници користе наставне приступе под називом „учење оријентисано према деци“ или „деца у центру пажње“, у добро управљаним учионицама и школама и који су вештии оцењивању да би олакшали учење и смањили диспаратете);
- резултате које укључују знање, вештине и ставове, и везани су за националне образовне циљеве и позитивно учешће у друштву.

Ова дефиниција омогућава разумевање образовања као комплексног система уграђеног у политички, културни и економски контекст. Важно је имати у виду природу образовног система. Ипак, ове димензије су међузависне, утичу једна на другу на начин који понекад и не може да се сагледа. Ова дефиниција такође узима у обзир и међународне глобалне утицаје који воде расправу о квалитету образовања (Motala, 2000, Phipo, 2000). У процесу обезбеђивања националних и локалних образовних контекста, ова је дефиниција допринела дефинисању квалитета у различитим земљама (Adams, 1993). Успостављање контекстуализираног разумевања квалитета подразумева укључивање релевантних фактора. Кључни актери често имају различите ставове и дефиниције о значају и смислу квалитета образовања (Motala, 2000, Benoliel, O'Gara и Miske, 1999). Заиста, свако од нас је „судија“ школског система у односу на крајње циљеве које смо поставили (па их затим „судимо“) у погледу наше деце, наше заједнице, наше земље и нас самих (Beeby, 1966 според Колби, 2000, стр.5).

Са методолошког становишта

Али да се вратимо на оно што је предмет нашег интересовања, а заправо се односи на два структурна елемената који су присутни у оба опредељења, а то су наставници и ученици. За њих смо се одлучили због чињенице што су и једни и други директни учесници у наставном процесу. Колике су компетенције наставника, утолико ће ученици постићи циљеве у националним

програмима. Истраживање је обухватило наставнике из шест основних школа од којих четири у Штипу и две регионалне школе са укупно 350 наставника и 4555 ученика. Од истраживачких метода коришћена је метода анализе, а као извор података коришћени су евиденциона и акциона докумената. У истраживању смо пошли од претпоставке да ће стручно усавршавање наставника обезбедити боље академске резултате, односно већа постигнућа ученика. У ту сврху, анализирали смо професионална портфолија наставника (просечна оцена) и успех ученика (просечна оцена) на нивоу школе за школску 2012/2013 годину. У ствари, анализа података у извештају ДПИ (Државни просветни инспекторат), у односу на школски успех ученика показала је велику диспропорцију. С обзиром на чињеницу да смо упоређивали три мишљења-оцена (интегрисана процена на школском нивоу, просечна оцена наставника и постигнућа ученика) имали смо прилику да упоредимо колико су успешни наставници, у каквим школама, и који су постигнућа ученика. Интегрална евалуација школа укључених у истраживање оценила је школе и оцена износи 2.16 изражена у процентима, а просечна оцена наставника који раде у школама је 3.083. Ова компарација намеће дилему колико у лошим радним условима наставник може бити успешан, иако разлика у процени није толико изражена. Што се тиче процене постигнућа ученика, упоредили смо просечне оцене на нивоу школе (од стране наставника и од стране Државног испитног центра, екстерне евалуације). Просечна оцена је 4.05 ученичких постигнућа (према оцењивању од стране наставника) или 3.608 (према резултатима екстерне евалуације). Ова разлика указује на то да наставници нису објективни у процени ученичких постигнућа. Али, ако се упореди процена наставника и процене постигнућа ученика добијене спољашњим вредновањем (за наставнике је 3.083, а 3.608 за ученике) лако се може закључити да се ученици и наставници крећу на истом нивоу скале. Слаба оцена интегралне евалуације школе (2.16) упућује на сазнање да још увек треба много тога да се улаже у школе у вези инфратруктуре, опремљености наставним средствима, људских ресурса, итд. Анализа докумената који су нам били на располагању (професионални портфолио за наставнике) евидентно је стање сталног стручног усавршавања наставника у основним школама (кроз обуке, семинаре, конференције, учешће у пројектима, сарадњу са родитељима, локалном заједницом и другим институцијама). Према Годишњим извештајима о раду школе, наставници су учествовали у просеку на шест до седам облика стручног усавршавања у току једне школске године. Што се тиче самовредновања (укључујући наставника, родитеља и ученика), просечна оцена је 3 а у поређењу са осталим оценама сасвим је објективна.

Зашто је потребна ова анализа питање је које је у функцији основне интенције рада. Да би дали потпун одговор, боље је да одговоримо на питање које се односи на оно што се дешава у македонском образовном систему. У последњих неколико година, образовна политика у Републици Македонији, (Национални програм за развој образовања 2005-2015) пратећи европске трендове и правце европских докумената који се баве питањима у образовању, донела је многе промене. Почећи од дизајна постојећих наставних планова и програма, кроз израду методологије за писање уџбеника па до програма стручног усавршавања и професионалног развоја наставника. Школе су одавно отвориле врата за заједницу, родитеље, медије и све остале чланове. Учесће родитеља у школама се повећава њиховим учешћем у управљању школе, у организацији, реализацији и евалуацији рада школе. Што се тиче наставника, ту су бројни семинари, обуке; реализовани или текући пројекти су такође бројни. У тим напорима, кроз све фазе су били обухваћени сви фактори у заједници који се баве образовним проблемима. И наравно, у одређеном временском периоду, намеће се потреба за проценом укупног рада школских институција, у циљу утврђивања резултата и добијања праве слике стања у школама. На тај начин не добија се само повратна информација, него се на тим основама планирају будуће активности у сфери образовања. Као илустрацију поменућемо неке од активности као што су: Смернице за планирање и организовање наставе, Школа по мери детета, разни приручници за наставнике, Критеријуми оцењивања, Стандарди оцењивања, Упутство о начину и облику припреме, планирања, постављања, реализације и праћеањ домаћих задатака ученика, итд.

Закључили смо

У стручној литератури садржана су бројна сазнања о различитим компонентама квалитета образовања које се могу узети у обзир када се формира користан аналитички оквир за функционални концепт. Ове компоненте које имају различити ниво значаја код различитих аутора, идентификоване су као: ефективност, ефикасност, једнакост, релевантност, одрживост. Они су често у сукобу једне са другима, тако да активности за побољшању једне могу имати негативан ефекат на другу. И поред тога, синергетски приступ обезбеђењу контроле квалитета у образовању је основни принцип концепта. У ту сврху, а у намери да обезбеди квалитет у образовању у македонском образовном систему, у току је неколико пројектних активности од којих ћемо посебно истачи две под називом „Интегрисано вредновање рада школе“ и „Екстерна евалуација постигнућа ученика“. Интегралном евалуацијом вреднују се сви аспекти рада школе, полазећи од портфолија наставника, школске климе па до постигнућа ученика. Наиме, документ

садржи индикаторе квалитета рада школе у седам подручја: Наставни план и програм, Постигнућа ученика, Учење и настава, Подршка ученика, Школска клима и односи у школи, Ресурси и Управљање, руковођење и креирање политике. У интересу контроле квалитета у образовању у протеклој школској години остварена је екстерна евалуација постигнућа ученика, кроз питања и задатке на три нивоа тежине (прве три категорије према Блумовој таксономији у складу са наставним циљевима у когнитивној сфери). Ови кораци нису решење за све образовне изазове али представљају смернице ка фер и транспарентном оцењивању ученика, побољшању квалитета наставе и ка правичности. Анализа добијених резултата са екстерне евалуације ученичких постигнућа у основној школи упућује на сазнање да смо на путу који води према повећању квалитета образовања, као што је показала наведена компаративна анализа у раду. Процес није завршен. Он почиње да се креће путем који је тежак и дуг, пун препрека, али је прави пут који води ка квалитету. Ипак, боље је да оставимо да о овим променама говоре дела и генерације које долазе.

Литература

1. Габршчек, С. (2011): Екстерното оценување: Решение за се-за сите образовни предизвици?; у Зборник на трудови од меѓународната конференција *Оценување за учење во 21 век* (107-114) .Скопје: МЦГО.
2. EFA Global Monitoring Report 2005, Understanding education quality (Chapter 1)
3. Colby, J.(2000), *Defining Quality in Education*, (A paper presented by UNICEF at the meeting of The International Working Group on Education Florence, Italy June 2000). Retrived August 30, 2005 from the World Wide Web <http://www.unicef.org/education/files/QualityEducation.pdf>
4. МОН, (2005). *Национална програма за развој на образованието во РМакедонија 2005-2015*, Скопје: МОН
5. Matijević, M.(2007). *Metodologija naučnog rada*. Pale: Filozofski fakultet, Univerzitet u Istočnom Sarajevu