

*Др Љубинка М. Кајић, доцент
Универзитет у Београду
Факултет безбедности
ljkatic@gmail.com*

*Др Светлана С. Станаревић, ванредни професор
Универзитет у Београду
Факултет безбедности
svetlana_stanarevic@yahoo.com*

*Др Жељко А. Бралић, ванредни професор
Универзитет у Београду
Факултет безбедности
kentaaur.hiron@gmail.com*

ЕВАЛУАЦИЈА У ОБРАЗОВАЊУ: ПОКУШАЈИ И ДИЛЕМЕ

Сажетак: *Тема рада је критички осврћ на значај, али и лимитираност процеса евалуације у образовању, као и разматрање да ли је довољно говорити о евалуацији у техничком, меријском, статистичком смислу, или је нужно сагледавање контекста у ком је евалуација део целине образовног циклуса, руковођена ширим циљевима и улогама које образовање има у друштву. У основи пречестога осезања за квантификањем, да би се изразиле квалитативне особине образовне делатности, лежи измењен однос према улози знања и образовања у савременом друштву. Идеји пословно-економског мишљења одговара сужено схватање образовања у коме ефикасност, практична применљивост и економска исплативост, које се мере стандардизованим методама евалуације, имају предност над разноликошћу, слободом и аутономијом. Због тога бивају потиснуте или потпуно изостављене флексибилније методе евалуације, оствореније за бројна дружа релевантна својства учесника у образовном процесу или карактеристике система у целини. Избегавањем метода које захтевају дужиња, преферијене анализе, дискриминативније поступке и квалитативни приступи, евалуација често може водити прилагођавању образовног процеса унапред*

зацртаним, редукованим стџавкама које се вреднују, стџварајући окружење које неки аутори ѓредстџављају као ситуацију у којој „реџ маџце ѓлавом“, у којој се евалуациоџм жеџи заџоведати целини ѓроцеса који сужени евалуџивни ѓостџуџак не обухвати у ѓоџиџности. Оваквом ѓерсџекџивом сужава се и боџаџстџиво леџџџимних своџстџава и значења које би образовање ѓребало да развија и неџује.

Кључне речи: образовање, квалиџеџ образовања, евалуација.

1. УВОД

Проглашавањем 2015. године меџународном годином евалуације УН су нагласиле значај и вредност евалуације за развој и квалитет јавних политика земаља чланица. С друге стране, овакав поступак може да се тумачи и као признање да је актуелни статус евалуације далеко од пожељног, јер „своју годину“ обично добију оне вредности чији значај није задовољавајуће наглашен, а на чијем унапређивању треба појачано радити. Сматрамо да је година евалуације природни наставак процеса којим УН заокружују временски оквир за имплементацију Миленијумских циљева развоја који се завршио управо овом годином. Да би се формулисале нове глобалне политике „пост 2015. агенде“ и да би се кренуло у њихову реализацију, важно је установити да ли је и у којој мери прокламовано до сада и постигнуто. Простор неизвесности и произвољности у закључивању о постигнутом моџе је смањити квалитетном евалуациоџм.

Образовање је једно од подручја јавних политика које несумњиво има кључно место у развоју, како друштвених заједница, тако и сваког појединца. Оно је уско повезано са готово свим позитивним ефектима и показатељима друштвеног и индивидуалног развоја¹. Истовремено, оно може, како показује Бурдије, да буде и главни механизам којим се у друштву одржава или оспорава моћ и утицај појединих друштвених група и појединаца, управо зато јер образовање може да осигура или ускрати приступ економском,

¹ Биљана Бодрошки Спарносу, „Ефикасности и ѓравичности образовних сисџема у евроџским ѓолиџикама образовања“, [Efficiency and Equity of Educational Systems in European Educational Policies], *Насџава и васџџање*, 2007, 3, 264-282; Martina Vukasović, (i dr.) (priр.), *Finansiranje visokog obrazovanja u jugoistočnoj Evropi: Albanija, Crna Gora, Hrvatska, Slovenija, Srbija*, [Financing of Higher Education in South-East Europe: Albania, Montenegro, Croatia, Slovenia, Serbia], Beograd, Centar za obrazovne politike, Državni univerzitet u Novom Pazaru, 2009; Ludger Woessmann, Gabriela Shuetz, *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*, EENEE Analytical Report No. 1, 2006, European Commission Education and Culture; Светлана С. Станаревић, „Механизми или начини развијања и унаѓређења безбедносне кулџуре“, *Зборник радова*, Правни факултет у Новом Саду, 2, (2017), стр. 369-385.

културном, социјалном или симболичком капиталу.² Стога, већина дискусија о образовању, па и о евалуацији у том подручју, не може да буде потпуна уколико се сведе само на образовање као педагошко–андрагошки однос комуникације, чија се успешност онда процењује критеријумима који осим академских не укључују и друге друштвене чиниоце.

Одлука о томе које димензије и аспекте образовања вредновати, на које сегменте образовних процеса или учесника фокусирати пажњу, те које начине евалуације применити израста из ширег друштвеног контекста у коме се образовање одвија. Избор угла посматрања и деловања у подручју са збуњујућим богатством значења готово да спречава био какву потпуност. Ипак, он открива много о тежњама и имплицитним вредностима, али и карактеристикама стварног живота одређеног времена и простора.

Временски контекст и друштвено окружење у којем евалуација образовања /у образовању/ постаје актуелна тема може да сугерише и неке од разлога повећаног интересовања за потребу документовања, утврђивања, посведочавања, неретко квантитативног исказивања мере у којој је неки од /задатих/ циљева образовања испуњен. Потреба за провером квалитета јавила се још са скепсом када је образовање почело презриво да се сматра „робом за масе, јефтином и лошом.“³ Након утицајне Кумсове констатације по којој је формално образовање широм света у кризи⁴ осамдесетих година се, најпре у САД а потом и другде, умножавају студије, мање или више емпиријски подржане, у којима се доводи у сумњу педагошки оптимизам и све више инсистира на ефикасности као кључном критеријуму квалитета образовања. Било да су разлози у евенталном смањивању ресурса за образовање које намеће економичније поступање или у некој врсти коришћења евалуације као „алата“ којим се управља укупним образовним токовима, треба имати у виду све специфичности евалуације образовне делатности. Иако се она манифестује као емпиријски и индуктиван процес који започиње констатовањем очигледних чињеница или субјективне перцепције ситуације, евалуативни налази се морају тумачити на нивоу дубљем од дословног да би омогућили извођење далекосежнијих закључака о квалитету образовних институција, процеса, програма или постигнућа. Закључивање које нема чврст ослонац у педагошко–андрагошкој теорији, нужно

² Pjer Burdije, Žan-Klod Paseron, *Reprodukcija. Elementi za jednu teoriju obrazovnog Sistema [Reproduction. Elements of a Theory of the Educational System]*, Beograd, Fabrika knjiga, 2014; Šeron Gevirc, Alan Krib, *Razumevanje obrazovanja. Sociološka perspektiva [Understanding Education. A Sociological Perspective]*, Beograd, Fabrika knjiga 2012.

³ Jeager, 1937, према: Alaida Asman, *Rad na nacionalnom pamćenju*, Biblioteka XX vek, Beograd, 2002, стр. 69.

⁴ Filip Kums, *Svetska kriza obrazovanja [The Global Crisis in Education]*, Beograd, Interpres, 1971.

остаје на нивоу апроксимација или чак прецизног манипулисања непрецизним, понекад и ирелевантним подацима. А педагошке и андрагошке дисциплине, као нормативне а не само позитивистичке научне дисциплине, враћају и дискусију о евалуацији на терен тананији/сензитивнији од метријског, статистичког, техничког. Квалитетно образовање, да би било достојно значаја које му придаје теорија зависи у великој мери од имагинације, смелости, креативности и слободе његових учесника, од тешко мерљивих и крајње индивидуализованих критеријума, те од начина решавања „немогуће мисије“ усклађивања разноврсних индивидуалних и друштвених потреба и потенцијала.

2. КВАЛИТЕТ ОБРАЗОВАЊА И ЕВАЛУАЦИЈА

Амбијент у коме се у појединим државама организује образовање креира се кроз законе, друге правне акте и стратегије, те у складу са међународним основама из ове области. Као кључна реч стратешких одредби на свим нивоима и приоритетни циљ дугорочног развоја образовања увек се наглашава *јобољшање квалитетности* процеса и исхода свих нивоа и форми образовања. У Стратегији развоја образовања у Републици Србији до 2020. године (даље: СРОС) истиче се да тај највиши ниво развоја „проистиче из научних сазнања о образовању и најбољих постојећих образовних пракси.“⁵ Анализом актуелних образовних политика и пракси уочљиво је како данас при доношењу суда о квалитету појединог аспекта образовања преовлађују путеви, методе и технике које су базирани на непосредним емпиријским подацима, чињеницама или перцепцији, који се углавном исказују квантитативно, а потом с „неподношљивом лакоћом“ преводу у квалитативне судове.

Као основни разлог због кога се врши вредновање или евалуација у обимној литератури често се наводи и наглашава могућност *усмеравања* образовних токова на начин који доприноси побољшању квалитета. Друга функција, која се да наслутити већ из благе nelaгоде коју многи учесници у васпитно-образовном процесу осећају у ситуацијама у којима неко вреднује њихов рад, јесте *контролна* функција евалуације. Иако се готово увек истиче како се евалуација не спроводи с намером контроле, пресије, означавања, кажњавања, многи је доживљавају као „тражење пропуста“, а не избалансирано регистровање добрих и лоших страна. Чак и оцењивање ученичких постигнућа, као најочигледнији пример коришћења евалуације као контроле, требало би да садржи елементе који за циљ имају усмеравање

⁵ *Strategija razvoja obrazovanja u Republici Srbiji do 2020. godine [Strategy for Education Development in the Republic of Serbia by 2020]*, Vlada Republike Srbije, Ministarstvo prosvete i nauke, Službeni glasnik RS, br. 107/2012, стр. 7.

ка даљем развоју и побољшавању. Међутим, искуства са спровођењем евалуације, тумачењем, анализирањем и коришћењем њених резултата првенствено је доводе у везу са контролом. Историјски посматрано, најраније евалуације су такође биле везане за докимолошки приступ и оцењивање ученичких постигнућа. Поређење са другима или са унапред утврђеним стандардом сугерише да је неко бољи а неко лошији, да је нешто вредније а друго мање вредно, да неке школе, појединци, програми, научне области, садржаји, заслужују виши ранг и углед, више финансијске и друге подршке, а други мање. Примери јединствености, оригиналности, иновативности неког програма, или људска особеност, креативност и непоновљивост учесника тако могу да постану сметња, ризик и мана. Разуман поступак утврђивања добрих и мање добрих решења, који би имао информативну вредност, лако прети да склизне у неразборито апсолутизовање налаза евалуације као несумњивих, самих за себе неупитних, ако поступак остане изолован у односу на потребу за развијањем критичког и демократског образовања.

Ако је побољшање квалитета образовања прокламовани циљ евалуације, онда је у дискурсу о евалуацији неопходно поћи од појма *образовања* који доживљава убрзану инфлацију. Уместо њега све више се, чак и у академском дискурсу, употребљава појам *едукација*, којим се /не/намерно замагљују бројне разлике које у сазнајно-теоријском смислу постоје између појмова васпитање, образовање, оспособљавање, обучавање, тренинг... Не улазећи у расправу о дефиницијама ових појмова образовање је, у свим одређењима, увек повезано с нечим општим, универзалним, свеобухватним, које се, услед многих ужих, специјалистичких приступа неком од аспеката образовања лако може изгубити из вида. „Док именица „обука“ може да стоји у множини, „образовање“ у множини не постоји.“ [...] „Идеја образовања нас подсећа „да није важно оно што *већ можемо*, него и оно што можемо да *будемо*, не само оно што *знамо*, него и оно што *јесмо*.“⁶ Будући да се не може на исти начин евалуирати делатности које имају суштински различите циљеве, сврхе и појавне облике, нити је могуће све истовремено евалуирати, свако вредновање би требало спроводити имајући у виду ограничења евалуационих алата, њихову /не/подесност за одређену димензију образовања, те ваљаност и поузданост закључака који се из прикупљених података могу изводити. Ако желимо да закључци буду поуздани и да евалуације заиста мере оно о чему говоре, евалуативни поступци би морали да се спроводе у дужем периоду, на различите начине за различите аспекте, елементе и димензије образовања, дискриминативнијим, сложенијим поступцима, поступцима у много чему сличним истанчаним методама научних истраживања.

⁶ А. Asman, цит. дело стр. 9.

Поред тога што би евалуација требало да произлази из јасних начела, циљева и задатака појединих димензија образовања, поступци на којима се заснива претходно треба да буду усаглашени са изабраним концептом *квалитетности*, јер је функција евалуације да омогући *доношење суда о квалитетности*. Због ове комбинације кључних претходних избора проблеми евалуације могу да изгледају несавладиво, али без њих сваки каснији поступак може да води искривљеној слици образовне стварности. Из разлика у концепту квалитета следи различит избор параметара које ћемо сматрати значајним чиниоцима квалитета, методе путем којих ћемо их идентификовати и, најзад, суд који ћемо на основу налаза донети. Сви елементи у поменутом низу требало би да буду комплементарни у концептуалном, теоријском и методолошком смислу, а вођени теоријским дискурсом о циљевима образовања и појму квалитета.

Дефинисање квалитета у области образовања обликује се око неколико доминантних схватања. Квалитет се често одређује као мера достизања прага, *сјандарда*, извесних норми и критеријума. Како је то релативно груба мера непогодна за продубљене анализе, квалитет у образовању се одређује и на субјективнији начин, као мера вредности, као *изврсноћ*, тежња да се буде најбољи у односу на неки постављени критеријум. Поред тога, образовање, као делатност појединаца, али која се најчешће спроводи у друштвеној заједници те и за њене *појребне*, можемо процењивати и са аспекта усклађености са тежњама, циљевима и потребама појединаца и друштва⁷

Први корак у дефинисању квалитета обично чине поступци које можемо груписати око *сјандарда* и норми које неки образовни елемент треба да задовољи или достигне.⁸ Тај приступ, као практично применљив и једнообразан, погодан је при доношењу закључака о испуњавању или неиспуњавању одређених, неретко минималних услова које треба да задовољи нека институција, појединац или образовни систем. Често се користи као груба мера при акредитацији васпитно-образовних установа када се процењује ниво испуњености просторних, кадровских, материјалних, дидактичких и других услова за рад.⁹ Употреба стандарда као мере квалитета изискује опрез из више разлога. Међу њима је чињеница да оно што је једнообразно није у свакој ситуацији и најбоље па самим тим /не/испуњавање стандарда не мора да буде релевантно за вредност и квалитет образовања. Стандарди су, поред тога, такође арбитарни, неретко установљени као такви зато што су лако применљиви, обично су релативно статични и мање сензибилни на

⁷ Yin Cheong Cheng, „Multi-models of Quality in Education“, *Quality Assurance in Education*, 5, 1997, pp. 22-31; Србијанка Турajлић, (ур.) *Европски универзитет 2010? [A European University 2010?]*, Београд, ААОМ, 2001.

⁸ S.Turajlić, цит. дело

⁹ S.Turajlić, цит. дело

промене па њихово апсолутизовање може водити стагнацији, шаблонизовању рада и потцењивању креативности. Испуњавање стандарда поседовања информатичке опреме, рецимо, за коју сви несумњиво сматрају да је корисна, само по себи не мора водити квалитетнијем образовању. Иако, савремени уређаји и технологија омогућавају професорима и предавачима да организују своја предавања на потпуно нов начин и њена примена је пожељна¹⁰, могуће је замислити ситуацију у којој добру школу у перцепцији корисника чини старо, добро, захтевно, теоријско излагање посвећеног, мудрог и доброг наставника. Поред тога, инсистирање на стандардима може временом да доведе до занемаривања свега осталог, а једнообразност која се стандардизовањем може постићи лако губи из вида да је стварни живот, па и у сфери образовања, пун јединствених случајева и изузетака. Занемаривање тих изнимних случајева може, дугорочно посматрано, да нанесе велику штету појединцима и друштву у целини. Некритичко коришћење идеје мерења квалитета искључиво путем стандарда било би равно „Прокрустовој постели“, вештачкој мери којој се сваки поједини случај мора насилно прилагодити. Професионална група која учествује у образовању спада међу најстарије професије, па је нормално очекивати да свој ауторитет гради руковођена и сопственим мерилима и стандардима.¹¹ Недвосмислена правила, јасне смернице и минимална одступања можда су предност у неким мање захтевним или производним делатностима, али могу да буду проблематична при вредновању образовања где људи раде са људима, где се ефекти могу сагледати тек на дуги рок и где се „производе“ нематеријалне вредности.¹²

Субјективније, традиционално схватање квалитета, присутно посебно у академској средини, одређује квалитет као меру вредности, као *изврносћ*, тежњу да се буде најбољи у односу на неки постављени критеријум. Ово схватање почива на другачијим педагошким и филозофским начелима, на сарадњи и поверењу, те на професионалној аутономији наставника. Руководеће идеје овог приступа могу да опстану „једино у окружењу изграђеном на поштењу, самопоуздању и професионалности, те са добрим управљањем.“¹³

¹⁰ Давор Јанчић, Срђан Абдијевић, „Коришћење електронских комуникација у образовном процесу: перспективе и иновације“, *Зборник радова*, Правни факултет у Новом Саду, 2006, стр. 433-443.

¹¹ Gunar Handal, *Studentska evaluacija nastave. Priručnik za nastavnike i studente visokoškolskih ustanova [Student Evaluation of Teaching. A Handbook for Teachers and Students at Institutions of Higher Education]*, Beograd, AAOM, 2003.

¹² G. Handal, цит. дело; Konrad Paul Liessmann, *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja [The Theory of Miseducation. Misconceptions of a Knowledge Society]*, Zagreb, Naklada Jesenski Turk, 2009; S.Turajlić, цит. дело.

¹³ Pasi Sahlberg, *Lekcije iz Finske, Finnish Lessons: Što svijet može naučiti iz obrazovne promjene u Finskoj [Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?]*, Zagreb, Školska knjiga, 2012, str.194.

У образовним системима који се не концентришу толико на спровођење и консолидовање идеја осмишљених изван система, према којима се управо због тога осећа незадовољство и неретко пружа отпор, сви друштвени чиниоци, укључујући и систем образовања, свако у свом домену, пажњу усмеравају на унапређење образовања. Објашњање изузетног образовног успеха Финске, рецимо, почива управо на томе што је ова земља у дуготрајном реформисању образовног система изабрала алтернативни пут, често у супротности са глобалним образовним кретањима. „Фински приступ реформи одражава посебну побједничку стратегију: изврсност цјелокупног образовног система могуће је постићи тако да поступате другачије од осталих.“¹⁴ А изобиље је онога што раде другачије од осталих: целокупна управа у јавном сектору темељито је децентрализована па и образовање као најважнија јавна услуга; у Финској „не постоје екстерне школске инспекције, стандардизовани курикулум, одлучујуће вредновање ученика, одговорност за успех“¹⁵ ученика утемељена на тестовима, као ни менталитет немилосрдне „утрке до врха.“¹⁶ У вредносном систему целокупне заједнице образовање је у самом врху, негује се култура међусобног поверења, рефлексивне самопроцене, припадници наставничке професије уживају висок степен аутономије а професија се убраја међу три најцењеније у друштву; одупрли су се образовним реформама које се руководе правилима тржишта, а образовни сектор развијају на вредностима заснованим на инклузивности и праведној расподели ресурса. Ипак, или управо због тога, резултати финских ученика на међународним PISA тестирањима OECD – а годинама су у самом врху.

Квалитет образовања можемо процењивати и као меру усклађености са *поштеребама* и циљевима друштва и појединаца. Овај најкомплекснији пут захвата најшире аспекте образовања које у сваком друштву спада међу главне механизме којима се одржава или оспорава моћ појединих друштвених група.¹⁷ Из ове перспективе квалитет се може процењивати као мера у којој је могуће остварити основно људско право¹⁸ на слободан и демократски процес школовања и мера у којој је друштво организовано на начин којим се обезбеђује највећа корист за највећи број њених становника. Иако образовне политике многих држава показују тренд урушавања схватања образовања као јавног добра демократски засноване заједнице и ангажовани појединци ово кретање

¹⁴ P. Sahlberg, цит. дело стр. 186.

¹⁵ Вредновање наставника према успеху ученика духовито се пореди са вредновањем хирурга према броју преживелих пацијената – резултат такве политике био би одбијање лечења најтежих пацијената (Baker i dr., 2010; према: P. Sahlberg, цит. дело стр. 143).

¹⁶ P.Sahlberg, цит. дело стр. 31.

¹⁷ Michael W. Apple, *Ideologija i kurikulum [Ideology and Curriculum]*, Beograd, Fabrika knjiga, 2012; P. Burdije, Ž. K. Paseron, цит. дело; Š. Gević, A. Krib, цит. дело.

¹⁸ У већини земаља за одређене старосне групе образовање је и законска обавеза.

уназад настоје спречити. Јавно добро, при том, као и у економској теорији, означава добро свима доступно и које сви уживају, али и неривалско и неискључиво.¹⁹ Сужени, али доминантан, приступ при процењивању квалитета образовања у односу на потребе друштва, обично у дискурс укључује само економске категорије, цени њихову усклађеност са тржиштем рада, у контексту тешког проблема /не/запослености и сличних друштвених проблема.²⁰

Задовољавање образовних потреба појединаца и актуелних и перспективних потреба „друштвеног организма“ могуће је вредновати тек захваћајући широк распон релевантних чинилаца. Референтни оквир анализе чине како појединачне потребе индивидуа за личним развојем, тако и оне проистекле из њихових групних обележја: класе, расе, здравственог статуса, рода и слично. Добром школом се у том смислу не би могла сматрати школа која није инклузивна, доступна свима без разлике и без изузетака, школа која не уважава језичку, религијску, верску или другу разноликост. Још шири простор за неспоразуме добијамо укључујући у анализу друштвене потребе: ко их дефинише, са ког становишта, да ли је могућ консензус о карактеру друштва какво желимо да градимо и томе слично. Несинхронизованост образовне стратегије са бројним стратегијским одредбама које регулишу друге, повезане друштвене домене показује да област образовања није заснована на сигурним темељима. Вредновање образовних политика, стратегија и система у том смислу није могуће доследно спровести ако се на декларативном нивоу истиче квалитет као први циљ и правичност као главна димензија образовања, а са друге стране, за крајњи исход развоја образовања се каже да треба „у потпуности да одговара захтевима тржишта радне снаге.“²¹ Ако унутар истог документа имамо несклад, онда је вероватно на делу криза циљева, а не само путева до како-тако формулисаних циљева. У том случају вредновање било којег појединачног аспекта образовања губи смисао јер полазни критеријуми остају нејасни.

3. КВАНТИФИКОВАЊЕ КВАЛИТЕТА

Унаточ многим мањкавостима и потешкоћама присутним у теорији, а још више у пракси евалуације, не треба стећи погрешан утисак како је ева-

¹⁹ Luc Veber, Sjur Bergan, (ur.), *Javna odgovornost za visoko obrazovanje i istraživački rad* [Public Responsibility for Higher Education and Research], Beograd, Savet Evrope, 2005.

²⁰ Љубинка Катић, „Функционална вредносн снуденнске евалуације рада наставника“, *Зборник радова Факултета безбедности* [The Functional Value of Student Evaluation of Teacher Performance, *Collection of Papers of the Faculty of Security Studies*], Београд, Универзитет у Београду, Факултет безбедности, 2007.

²¹ *Strategija razvoja obrazovanja u Republici Srbiji do 2020. godine* [Strategy for Education Development in the Republic of Serbia by 2020], Vlada Republike Srbije, Ministarstvo prosvete i nauke, Službeni glasnik RS, br. 107/2012, стр. 121.

луација образовања непотребна. Напротив, ваљана и поуздана евалуација је предуслов квалитетног образовања. Без евалуације „више је наде него сигурности“²² да образовање испуњава циљеве који се од њега очекују. Да би вредновањем обухватили широк спектар једнако легитимних подручја без којих образовање није могуће разумети, потребан је исто толико широк распон различитих метода и техника евалуације. Како судимо о томе шта чини добро образовање, добру школу, доброг наставника, ученика, уџбеник, наставни програм – у великој мери је руковођено субјективним мерилима и вредносним оријентацијама некога друштва, али и вишедимензионалном природом различитих појавних облика образовања. Својство или индикатор који је значајан за квалитет једног аспекта образовања може да буде слабо или нимало релевантан за други. Овде се опет крећемо по терену који указује да ваљано вредновање нужно поприма обележја научно-истраживачког рада.

Теоријско-методолошки проблеми су у основи релативне запостављености ове сложене евалуативне делатности, али они нису једини. Поред *субјективних* разлога недовољне оспособљености за евалуацију, нису без значаја ни многи *друштвени* чиниоци. Пошто образовање није никада друштвено неутрално, према мишљењу неких аутора²³, спровођењем евалуације једног одређеног типа се, поред осталог, доприноси задржавању *statusa quo* у друштву. Нејака теоријска утемељеност евалуације последично производи захватање и прикупљање података на нивоима, облицима и формама образовања који су јаснији, доступнији, лакши за спровођење и обраду. Обично су то нивои којима се могу прилагодити докимолошки модели, па се они често и непримерено користе, а устаљени поступци мерења и оцењивања ученичких постигнућа ставља се у први план евалуативног процеса. На овај начин одговорност за квалитет образовања спушта се наниже, на школе, децу, наставнике, а ретко се пропитује смисао и филозофија образовања, његова укупна друштвена улога, стратегијска опредељења и вредности које се у друштву и путем образовања промовишу. Задовољити форму, а не суочити се са озбиљним изазовима и стварним проблемима многих учесника у образовању, могуће је извесно време без велике штете, али и не задуго.

Различите методе и технике евалуације омогућавају закључивање о неким аспектима образовања на основу емпиријских података. Да ли се, међутим, испод првог очигледног слоја значења тих података може открити други, дубљи слој који говори о *вредности* образовања није могуће закључити једноставно, без резерве и без остатка. Унаточ томе што се називају

²² Ranko Bulatović, *Andragoški zapisi [Andragogical Notes]*, Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, 2002, стр. 165.

²³ M. Apple, cit. delo; K.P. Liessmann, cit. дело.

индикаторима многи подаци то у строгом методолошком смислу нису па, иако имају извесну информативну вредност коју не треба потцењивати, на основу њих није упутно доносити далекосежне закључке. Они омогућавају проширивање или исправљање непосредних утисака, смањују субјективност или неоснованост паушалних процена. Реализована активност, иновативан наставни програм, одређени број објављених радова или високе оцене из неког предмета, ипак не морају истовремено да значе и да смо постигли жељени резултат. Погрешно у том случају би било само *ајсолутизовати* резултате који нису били подвргнути ригорозној методолошкој провери, која би можда била превише скупа, и прихватити их као да јесу. Посебан, не мање значајан проблем, тиче се *даљих последица* коришћења оваквих налаза по људе, институције, ученике, финансирање програма и томе слично.

Иако су континуирани мониторинг, прикупљање и анализа података из којих се са довољном поузданошћу може закључивати о квалитету образовања корисне и неопходне активности, оне још увек немају чврсте ослонце. Као битно својство евалуације обично се сматра „приписивање одређених квантитативних или квалитативних вредности одређеним облицима активности или одређеним ефектима и то према унапред одређеним стандардима.“²⁴ Дакле, дискурс о евалуацији је, у ствари, дискурс о *вредностима*. У пракси се најчешће подразумева да се различитим одредницама које се користе као матрице при евалуацији приписују *бројчане вредности* и даље се њима барата као егзактним чињеницама. Статистички, метријски поступци стварају илузију објективности и закључци постају несумњиви. Можда је најоштрије овакву ситуацију изложио Liessmann:

„квалитети се већ с појмовно-логичких разлога не могу једноставно пребацити у квантитете, тај је концепт осигурања квалитета – који сам по себи не влада ни најједноставнијим основним појмовима логике – квалитет већ одавно заборавио. Управо се на овој глупости заснива опчињеност рангирањима, јер се њима квалитети све више очитују као однос квантитета. Ради се о томе да се бројкама које означавају мјеста изрази тко је бољи а тко лошији.“²⁵

Још више упозорава став истог аутора по коме наше пристајање на „лудо ранг листа“ потврђује „исконско повјећење у хијерархијски поредак свијета“²⁶ које демократизација не може лако уздрмати. Не пропитујући

²⁴ Biljana Trebješanin, „*Upravljanje kvalitetom nastave i evaluacija rada nastavnika*“, *Образовање одраслих* [Teaching Quality Management and Teacher Performance Evaluation, *Adult Education*], Сарајево, 2, Босански културни центар, DVV International, 2003, стр. 49.

²⁵ К.Р. Liessmann, цит. дело, стр. 72.

²⁶ К.Р. Liessmann, цит. дело стр. 67.

начине настанка тих листа ни њихову улогу супститута слободног тржишта, претпоставља се став по коме достизање квалитета значи, у ствари, достизање првога на листи, чак и по цену његовог копирања. Мање или више успешне копије других образовних система, школа или универзитета постају форма која доноси успех, формула уни-форме постаје пожељна. Прихватањем овог концепта, без захтева да се нормативне смернице аргумен-тују и образложе, јединственост, креативност и различитост „губе трку“.

Једно од уверљивих објашњења јачања статуса евалуације и настојања да се постане арбитар квалитета образовања посредством „држања кључева“ евалуационе пољитике тиче се много ширих друштвених промена које се не односе само на подручје образовања. Као дубински узрок најчешће се наводи савремени успон неолиберализма и неоконзервативизма у једном делу развијених земаља. Пословно-економско мишљење, које је постало преовлађујуће, одразило се и на образовне системе. Они се неретко посматрају више са становишта могућег доприноса пословним подухватима и профиту, него доскорашњег циља развоја људских и укупних друштвених потенцијала. Многе замке које носи такав приступ обично нису на први поглед видљиве јер су предности комерцијализације образовања „тренутне, опипљиве и крајње корисне“, а опасности „удаљене и неопипљиве.“²⁷ Економски сектор треба да буде укључен у доношење одлука које се тичу образовања, али је за друштвену заједницу штетно ако остане и једини.

О многим лошим странама одустајања од образовања као јавног добра и сужавања његове аутономије, посебно са становишта угрожавања шанси непривилегованих слојева друштва и запостављања свих потреба сем економских, расправљали су бројни аутори.²⁸ Каква може да буде улога евалуације у том процесу? Склони смо мишљењу да може да буде пресудна. Онај ко поседује моћ да *дефинише квалитет* може да изабере начин евалуације који одговара њему или одређеној друштвеној групи. У подручју образовања он прописује стандарде, критеријуме изврности и потребе које ће бити задовољене; бира на шта ће фокусирати пажњу образовне политике; установљава позицију појединаца у образовном процесу било као аутономних личности или пуких извршилаца; одређује које знање се сматра легитимним; које дидактичке праксе пожељним. При томе, критеријуми евалуације не произлазе нужно из унутрашњих могућности и сврха образовања него из спољашњих користи. „Знање и образовање више нису циљ него постају средство.“²⁹ Као да се очекује да се образовање прилагоди одређеном начину евалуације који је наметнут различитим врстама институционалног при-

²⁷ Derek Bok, *Univerzitet na tržištu [University on the Market]*, Beograd, Clio, 2005, стр. 114.

²⁸ М. Apple, цит. дело; К.Р. Liessmann, цит. дело; Martha Nussbaum, *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities?*, Princeton, Princeton University Press, 2010.

²⁹ К.Р. Liessmann, цит. дело, стр. 129.

тиска, да би потом резултати евалуације на погрешан начин усмеравали образовање.

Могуће је навести читав низ примера који показују на који начин оно што мере евалуације повратно утиче на разне димензије образовања. Чак и сама чињеница да постоји свест о праћењу, процењивању и вредновању може да мења понашање учесника у неком процесу у односу на њихово спонтано понашање. Ова правилност присутна је не само код понашања појединаца, у овом контексту наставника, руководиоца, ученика, него се одражава и на колективне одлуке и процене. Ако се нешто у одређеном друштвеном контексту перципира као вредно оно ће се утолико теже и ређе доводити у сумњу. Одлука о томе који ће се *настивни програми или праксе* усвојити као вредни изучавања у великој мери је и кроз историју зависила од идеологије, вере или политике више него педагошко-андрагошких и филозофских основа образовања. Према тумачењима социолога образовања³⁰ актуелни друштвени тренутак погодује потискивању значаја као и мултидимензионалности циљева образовања у корист његове сужене улоге служења економском интересу. Улога коју образовање /може да/ има за развој потенцијала сваког појединца и друштвену заједницу у целини, маргинализована је, између осталог, и начином на који се вреднује квалитет образовања. Као подразумевајуће боље, вредније, значајније и корисније знање образовним системом се форсира знање које доноси највише користи владајућим, већинским, привилегованим друштвеним групама. Искуство осталих не сматра се значајним, не цени се, чак се понекад и не вреднује. Конформизам или различите врсте притисака консеквентно доводе до тога да се *вредности, норме и модели йонацања* поменутих група образовањем интериоризују и сматрају природним, а образовање у том смислу вредносно неутралним. Образовна стварност се прилагођава, макар и само „на папиру“, чак ако тиме изневерава образовне идеале.

Све већа употреба квантификовања, преузета из природних наука и примењена на све несродне области, омогућава и све чешће коришћење рангирања као облика вредновања. „Сувереност данас посједује онај тко има моћ приредити овакво низање.“³¹ Што је ниво образовања виши то се ужим круговима препушта посао пресудитеља, иако ни у научној заједници нема јединственог става по питању може ли се и како измерити свака димензија образовања. Агенције за рејтинг и вредновање, неретко у приватном власништву, решавају дилеме на темељу не баш јасних критеријума, недољно сигнификантних низова тестова и евалуационих поступака. Најутац-

³⁰ М. Apple, цит. дело; Драган Коковић, *Социологија образовања [The Sociology of Education]*, Нови Сад, Матица Српска, 1994.

³¹ К.Р. Liessmann, цит. дело, стр. 70.

нији међународни програми којима се евалуирају образовни системи, попут ОЕСД-овог PISA програма, обухватају три области – математику, природне науке и читалачку писменост, па ипак се према њима суди о целини система. Образовни системи и политике образовања многих држава потом поклањају више пажње поменути, него неким другим областима, чак и провераваним областима унутар тих евалуираних подручја. Упозорења о погрешно изведеним закључцима и променама образовне праксе након ПИСА тестирања стижу и из држава које постижу најбоље резултате на овим тестирањима. Управо из Финске сугеришу како „реформе на стероидима“³², које форсирају неке државе, могу да се претворе у вештачко побољшање резултата, а не одрживо решење. Њихов образовни успех заснива се управо на супротним основама. Бригу за друштвену кохезију и важност једнаких могућности, поред унутаробразовних чинилаца, сматрају темељним извором квалитета образовања.³³

Резултати стандардизованих метода евалуације, рангирања, бодовања и мерења нивоа институционалних носилаца образовања, ученичких постигнућа, наставних програма, научних пројеката, компетенција наставника и свега другог што се може мерити често постају незаменљиво средство у формулисању образовних политика, алокацији увек ограничених ресурса и сличних практичних решења. Флексибилније, осетљивије, валидније методе евалуације, отвореније за бројна друга релевантна својства учесника у образовном процесу или карактеристике система у целини, које захтевају дуготрајне, префињеније анализе, дискриминативније поступке и квалитативни приступ бивају потиснуте или потпуно изостају, док се мерљивијим својствима придаје превелики значај.

У последњој деценији преовладао је модел квантитативног изражавања квалитета и у универзитетској средини. Задржимо се само на „вредновању квалитета истраживања, које истовремено има и функцију вредновања самих истраживача.“³⁴ У образовању у целини, посебно у универзитетској настави, запослене су особе које су као друштвена група задржале многе карактеристике слободних професија од којих се очекује висок степен индивидуалне и институционалне аутономије. Ипак, вредновање њиховог рада, при том само истраживачке а не и наставне компоненте овог поливалентног позива, „базира се на филозофији позитивизма, прагматизма и са наглашено утилитарном оријентацијом.“³⁵ Оно је потцењивачко и за „најбо-

³² P. Sahlberg, цит. дело, стр. 15.

³³ Wilkinson i Pickett, 2009, према: P. Sahlberg, цит. дело, стр.204.

³⁴ Katarina Popović, Nataša Vujisić Živković, „Kvantitativni pristup vrednovanju kvaliteta istraživanja u oblasti obrazovanja – otvorena pitanja, problemi i perspektive“, *Andragoške studije [A Quantitative Approach to Evaluating the Quality of Research in Education – Open Questions, Problems and Perspectives, Andragogical Studies]*, Beograd, 2, 2012, стр. 25.

³⁵ K. Popović, N. Vujisić Živković, цит. дело, стр. 38.

ље“ и за „лошије“ истраживаче јер спољашњим притиском надомешта слободу избора и аутономију. Као индикатори квалитета се мере место објављивања истраживања (назив, ранг часописа), индекс цитираности и број приступа истраживању у електронским базама података. Многи од ових индикатора нису релевантни за закључивање о квалитету: висока цитираност, рецимо, може да буде последица навођења у негативном контексту или мреже узајамних цитирања; високо котиран часопис може да буде тзв. „предаторски часопис“; приступ податку не мора да значи да је рад и прочитан. Ипак, на основу оваквих мерила одређује се бодовни еквивалент квалитета одређеног чланка, „па тако од онога што су истраживачи написали не морамо прочитати ни ретка.“³⁶ Апсурд ове ситуације Liessmann илуструје историјом академског напретка светски признатог филозофа Канта који у данашњем научном систему не би имао никакве шансе.³⁷ Поверење и слобода, а не притисак и контрола погодују креативности, макар се уз неке генијалне истраживаче и професоре „провукли“ и они који то нису. Преовлађујући начин евалуације, најзад, силом притиска јача најгоре, а не најбоље особине човека, како ученика тако и наставника – надметање, егоизам, склоност конформизму, чак превари, себичност, некритичко поковавање ауторитету.

ЗАКЉУЧАК

Преовлађујући начин евалуације у образовању јача тенденције сужавања, сиромашења богатства циљева који се образовањем могу постићи. Својим повратним деловањем на образовну праксу претежно квантификовани приступ квалитету показује се као рђав начин вредновања квалитета, посебно уколико остаје једини. При вредновању образовања требало би поћи од свих потреба и циљева појединаца и припадника друштвене заједнице који се образовањем могу задовољити, а не само економских потреба, уских захтева тржишта или привилегованих и моћних друштвених група. Изузетно комплексна васпитно-образовна делатност тражила би и изнијансиране начине евалуације. Уска, деформисана и крута перспектива вредновања образовања, проистекла из других и другачијих делатности и из ужих форми образовања као што су тренинг или обука, временом може да доведе

³⁶ К.Р. Liessmann, цит. дело стр. 72.

³⁷ К.Р. Liessmann, цит. дело стр. 74-77. Liessmann подсећа на демонстративну Кантово непокретљивост; пре универзитетског намештења никада није боравио у иностранству; десет година по доласку на универзитет ништа не објављује; сазревање *Кришике чистіоџ ума* чини године шутње његовим најпродуктивнијим годинама; не учествује у колективним пројектима... Како би био измерен његов истраживачки учинак, према данашњим критеријумима?

до прилагођавања образовног процеса унапред зацртаним ставкама које ће се вредновати стварајући амбијент који неки аутори називају ситуацијом у којој „реп, у овом случају поступак вредновања, маше псом“³⁸ и покушава заповедати целини сложеног и вишедимензионалног процеса који сужени евалуативни поступак не обухвата у потпуности.

³⁸ М. Apple, цит. дело, стр. 383.

Ljubinka M. Katić, Ph.D., Assistant Professor
University of Belgrade
Faculty of Security Studies
ljkatice@gmail.com

Svetlana S. Stanarević, Ph.D., Associate Professor
University of Belgrade
Faculty of Security Studies
svetlana_stanarevic@yahoo.com

Željko A. Bralić, Ph.D., Associate Professor
University of Belgrade
Faculty of Security Studies
kentaur.hiron@gmail.com

Evaluation in Education: Trials and Dilemmas

Abstract: *The subject of the paper is a critical review of both the importance and the limitations of the evaluation process in education. The key question raised here is whether it is enough to consider evaluation in technical, metric and statistical terms or it is necessary to also view the context in which evaluation forms part of the entire educational cycle, guided by broader objectives and roles of education in society. The underlying cause of the all too frequent recourse to quantification in order to convey the qualitative characteristics of educational work is the altered attitude towards the role of knowledge and education in modern society. The idea of corporate-economic thinking correlates with the reduced notion of education where efficiency, practical applicability and economic exploitability, which are measured by standardized evaluation methods, are favoured over diversity, freedom and autonomy. That way the more flexible evaluation methods, more open to many other relevant qualities of the participants in the educational process or to the characteristics of the system as a whole, which require long-term, more sophisticated analyses, more discriminating procedures and a qualitative approach, are superseded or omitted. Consequently, evaluation leads to the adjustment of the educational process according to the predefined reduced features being evaluated, creating an environment that some authors describe as a situation where “the tail wags the head”, in which evaluation is meant to govern the entirety of a process that is not fully encompassed by the reduced evaluation procedure. Such a perspective*

also reduces the wealth of legitimate features and meanings that education is supposed to develop and foster.

Keywords: *education, quality of education, evaluation.*

Датум пријема рада: 30.08.2018.