

PROPITKIVANJE 'PARADIGME KVALITETA'

EXPLORATION OF 'PARADIGM OF QUALITY'

Edina Vejo, doc.dr.sc.
Islamska pedagoška akademija
Zenica

Ključne riječi: paradigma odgojnoobrazovnih shvaćanja, sistemski pristup odgoju i obrazovanju, obrazovne kvalifikacije, standardizacija, odgojnoobrazovne strategije.

REZIME

Tekst raspravlja međusobno recipročan odnos među zadatim konstruktima 'kvalitet u obrazovanju' i 'obrazovanje za kvalitet'. Svaki konstrukt biva pojedinačno heuristički 'otvoren' a potom biva ocrtan prostor njihove međuovisnosti. Pristup sagledavanju problema uređen je sistemskom teorijom.

1. UVOD

Pristup aktualnom problemu kvaliteta u obrazovanju i obrazovanja za kvalitet uređen je dvostrukim nastojanjem: U prvom dijelu, govorenja o 'kvalitetu obrazovanja' razmišljam konceptualno, kritički propitujući naviknutosti koje se obično javljaju u stručnim raspravama ovakvog povoda.

U drugom dijelu, u pokušaju ocrtavanja konstrukta 'obrazovanje za kvalitet' razmišljam praktično: kako nadići ograničenja ovovremenog obrazovanja.

Konceptualizacija konstrukta 'kvaliteta u obrazovanju' predominirajuće se posmatra kao logika poslovnog menadžmenta. Podaci dobiveni ukrštanjem različitih pokazatelja prezentiraju se kroz tabele, grafičke prikaze, rangiraju se zemlje pa one pozicionirane pri vrhu dobivaju 'prosperitetnu satisfakciju' u vidu potvrđene ekonomske učinkovitosti u globalnom kontekstu. Tako obrazovanje na kraju biva svedeno na trening, uvježbavanje za doseganje zadatih parametara-rezultata testa, ocjene na ispitu, jednostavno reduciranih ili mjerljivih rezultata. U nekim dijelovima svijeta kurikulum je i sveden na pripremanje za testove! Skor-rezultati u tabeli postaju komunikacijski obrazac ovovremenog obrazovanja. Logika biološkog inženjeringa biva preslikana u logiku društvenog inženjeringa. Interesantno je da se iz zemlje kakva je Japan javlja glas za 'emocionalno obrazovanje', te progresivniju respecifikaciju 'kvaliteta obrazovanja'¹. Otud i pokušaj da se propita, 'omekša', sadržajno učini kompleksnijim, istinskim formativnim pokazateljima napuni re-koncept 'kvaliteta u obrazovanju'. I u BiH neće se doseći punoća značenja ovog konstrukta ukoliko nevjeste, mimikrijski budemo oponašali nečiji model, put, već samo ukoliko razmislimo, znanstveno prodiskutiramo svoj standard 'kvaliteta u obrazovanju'. Tada, pitanje životne filozofije, svjetonazora kao pozadine svakoj odluci, ne ostaje u dirigiranom prostoru vrijednosne neutralnosti. Ovaj tekst je skromni prilog upravo takvom nastojanju.

¹ Prema: Ian Stronach, Posmatranje obrazovanja kroz proceduru kvaliteta, na Konferenciji 'Putevi prema kvalitetu u obrazovanju', Velika Britanija 2000.

Promišljanje konstrukta, kvaliteta u obrazovanju' i 'obrazovanja za kvalitet' treba situirati u 'okupljajuće' disciplinarnе referentne znanstvene okvire:

'Kvalitet u obrazovanju' potrebno je posmatrati prvenstveno 'budnim okom' filozofije obrazovanja, sociologije obrazovanja a 'obrazovanje za kvalitet' okvirom školske pedagogije, didaktike...

Sintagmatski konstrukt 'kvalitet u obrazovanju' intrigira do one tačke kad je nužno začeti proces propitkivanja ustanovljene paradigme znanstvenog mišljenja. Otud će i pristup ovoj dimenziji zadatog problema biti kreiran kao potraga za novim paradigmama spoznaje i djelovanja u obrazovanju. Dosegnuti tragovi uspostaviti će kriterije djelotvornosti prema kojima će se posezati za cilju kompatibilnim načinima oblikovanja 'obrazovanja za kvalitet'.

2. KVALITET U OBRAZOVANJU

Jednostavno uočljiva činjenica da stečeno znanje u školi, u toku studija, teško postaje funkcionalnim, primjenjivim, pogotovo progresivno prodornim, dovela je u pitanje temeljne kvalifikacije kojima obrazovanje opskrbljuje mladu osobu. Kako 'tromo znanje'² učiniti živim? I da li nastaviti pothranjivati iluziju da materijalno, sadržajno znanje je najvažnija, (kod nas i jedina!) kompetencija za budućnost? Redefinirane suvremene temeljne kompetencije jesu stručno znanje, ali i metodičke sposobnosti, umijeće timskog rada, refleksivne osobine, komunikacijske vještine. Otud 'kvalitet u obrazovanju' kojem se teži ne može biti dosegnut umijećem 'tečnog' reproduciranja memoriranog što biva izjednačeno sa njegovim razumijevanjem. Razumjeti sadržaj znači umjeti ga uklopiti u svoj životni projekat, u njemu uočiti hijerarhiju pojmova i odnosa, 'opravdati' ga sa aspekta njegove djelotvornosti, introjicirati ga u sebe, čime postajemo senzibilniji, bolji prema svojoj okolini.

U ovom duhu treba razumijevati procese standardiziranja evropskog obrazovnog prostora. Kompetencije na kojima Evropa gradi svoju školu prilog su razumijevanju kulture 'kvaliteta u obrazovanju'.³

Paradigma, 'kuhnovski', uzorni obrazac, ono što je postavilo i oblikovalo suvremene obrazovne koncepcije, ostaje nedodirnutom, a upravo tu je potrebna odvažnost za promjenu. Da bi se definirao 'kvalitet u obrazovanju' nužna je promjena paradigme odgojno-obrazovnih shvaćanja. Sve postaje i važnijim kad se posvijesti činjenica da obrazovanje preslikava prirodu društvene svijesti u određenom povijesnom isječku, određene zajednice ljudi.

Kapacitet znanja u jednoj zajednici, njegova protivrječja i paradoksi, bivaju automatizmom, bez kritičke znanstvene recepcije dogmatski uneseni u obrazovni sistem. Otud, u našem bh. prostoru, još i neminovnije nego igdje, potreba dovođenja u pitanje vladajuće paradigme znanstvenog mišljenja.

² Konstrukt 'tromo znanje' preuzet je od M. Palekčić, Nastavni sadržaji i znanje, u: Osnove suvremene pedagogije, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 1999, str. 286.

³ Učiti ZNATI: učiti ono najvažnije, naučiti razlučivati bitno od sporednog, znati pronaći praktične puteve pronalaženja dodatnih informacija (biblioteke, mediateke, internet...)

Učiti ČINITI:

a) kompetencije mentalnog reda-postavljati pitanja samom sebi, preformulirati neki problem, razmišljati o riječima i mišljenju drugih a da ih se pri tome ne izobličiti, sakupljati informacije i u njima se snalaziti, shvatiti neki sastavni dio polazeći od njegovog okruženja, uspoređivati različita mišljenja, znati obrazložiti vlastito mišljenje i dopustiti da nam drugi postavljaju pitanja.

b) afektivne kompetencije - sposobnost empatije, slušanja, shvaćanja...

c) metodološka kompetencija - jasno i precizno izražavanje...

Učiti ŽIVJETI ZAJEDNO: razviti razumijevanje drugih, njihove povijesti, tradicije, duhovnih vrijednosti...

Učiti BITI: veća samostalnost u donošenju odluka, veći osjećaj osobne odgovornosti u ostvarivanju zajedničkih ciljeva, zauzimanje za nešto i ustrajavanje u tome...

Pouzdanost dosegnuti značenje 'kvaliteta u obrazovanju' moguće je samo komplementarnim nastojanjem: rafiniranom osjetljivošću za proces standardiziranja evropskog obrazovnog prostora, ali i težnjom davanja svog priloga ovom procesu kroz nimalo apologetsku, već otvorenu budnu znanstvenu raspravu o znanstvenom duhu našeg doba.

Svaka obrazovna koncepcija posjeduje svoju pozadinu, paradigmu na kojoj je utemeljena, ono što joj obezbjeđuje sigurnost prosuđivanja, a time i ležernu sigurnost u njenom realiziranju. Upravo taj prostor iziskuje ponovno prosuđivanje - obrazac mišljenja u našoj kulturi. Jer, o obrazovanju, normi na kojoj počiva određenje 'kvaliteta u obrazovanju', jednostavno nije moguće misliti bez osjetljivosti za supripadajuću relaciju između obrazovanja i važeće paradigme.

Praktična filozofija definira krizne elemente ovovremenog obrasca mišljenja vezane za obrazovanje: razdvajanje obrazovnih sadržaja, rascjepkanost znanja, zanemarivanje transcendentalno-kategorijalnih uvjeta spoznaje, te korjenito razdvajanje odgoja i obrazovanja.⁴

U susjednoj Hrvatskoj posvećena je znanstvena pažnja istraživanju razvoja školstva u odnosu na evropske projekcije promjena, smatrajući upravo osmišljen razvoj školstva jednim od temeljnih orijentira cjelokupnog razvoja Hrvatske i njenih ljudskih potencijala.

Da ovaj proces nije nimalo apologetski, dogmatski, ili ideološki začet, u prilog čemu govore i brojne stručne i znanstvene rasprave o gotovo svim bitnim pitanjima koja 'iznutra' propitkuju vlastiti sistem odgoja i obrazovanja i karakter obogaćujućeg susreta s evropskim standardima. Skoro hermetička svijest znanosti o samoj sebi biva prinuđena na 'otvaranje', propitkivanje svoje djelotvornosti. Tako je pedagoška znanstvena javnost potencirala pitanje oslonca sistemu odgojnih znanosti: kruto, recidivno insistiranje na klasičnim pedagoškim znanostima od kojih neke danas i ne funkcioniraju kao žive znanstvene grane. Grupa znanstvenika okupljenih oko Akademije odgojnih znanosti Hrvatske argumentira potrebu redefiniranja Pravilnika o utvrđivanju znanstvenih područja koji služi kao administrativna osnova za osnivanje znanstvenih ustanova i finansiranje znanstvenih projekata.⁵

Odvajanje spoznajne teorije i moralne filozofije dovršeno engleskim empirizmom, područje intelekta reducira na objašnjavanje pojava i njihovo tehničko ovladavanje, čime sadržaji koji se prenose nastavom postaju posebnim predmetom obrazovanja⁶. Oblikovanje volje, odnosno područje odgoja nije relevantno za sadržaje intelektualnog obrazovanja. Cjelina znanja biva i pojmovno razdvojena na uobičajene termine: odgoj i obrazovanje, odnosno, idiografske i nomotetske znanosti, razumijevajuće i objašnjavajuće metode. Posljedice za obrazovanje su u tome što se ono svodi na prenos obrazovnih činjenica koje ne obavezuju ni na kakvu praktičnu spoznaju. Znanje biva istrgnuto iz svog kulturno-povijesnog konteksta nastanka pa se prenosi nadvremeno, dogmatizirano, što rezultira etičkom indiferentnošću.

3. OBRAZOVANJE ZA KVALITET

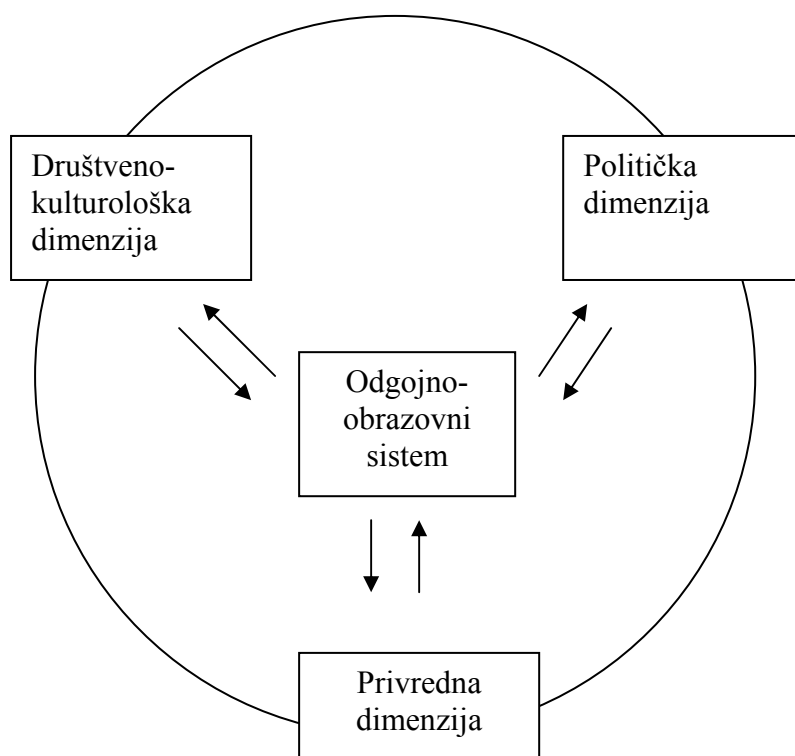
U svijetu, sistem obrazovanja, pa makar i u najgrubljim crtama, ostaje istim, ali su zato turbulentne promjene u teoriji obrazovanja a time i obrazovnoj praksi: priroda učenja, programi, didaktičke strategije, redefinirana uloga nastavnika... Dosegnuti koncept 'kvaliteta u obrazovanju' uspostavlja kriterije oblikovanja ' obrazovanja za kvalitet'. Prema teoriji prilagodbe radu (Lofquist, Dawis, Lubinski) upravo je osjećanje kompetentnosti pretpostavka harmoničnom odnosu pojedinca i sredine. Zadatak obrazovnog sistema je razviti u mladoj osobi vještine iz kojih će proisteći njena kompetentnost u vremenu u kojem živi. Čime je

⁴ Prema: Ivan Čehok, Kriza evropskog obrazovanja i zadaća praktične filozofije, Časopis za opća društvena pitanja, Institut za primijenjena društvena istraživanja, Zagreb, 1996, str. 23.

⁵ Više u: Temeljne edukacijske znanosti i metodike nastave, Profil Internacional, Zagreb, 2004.

⁶ Prema istom tekstu Ivana Čehoka, str. 28.

moгуće dokazati da materijalna znanja više nisu isključiva dimenzija obrazovanosti? Prema logici teorije sistema u obrazovanju, školski sistem je podsistem okline u kojoj je situiran (obostrane relacije između društva i njegovih podsistema, te podsistema međusobno).

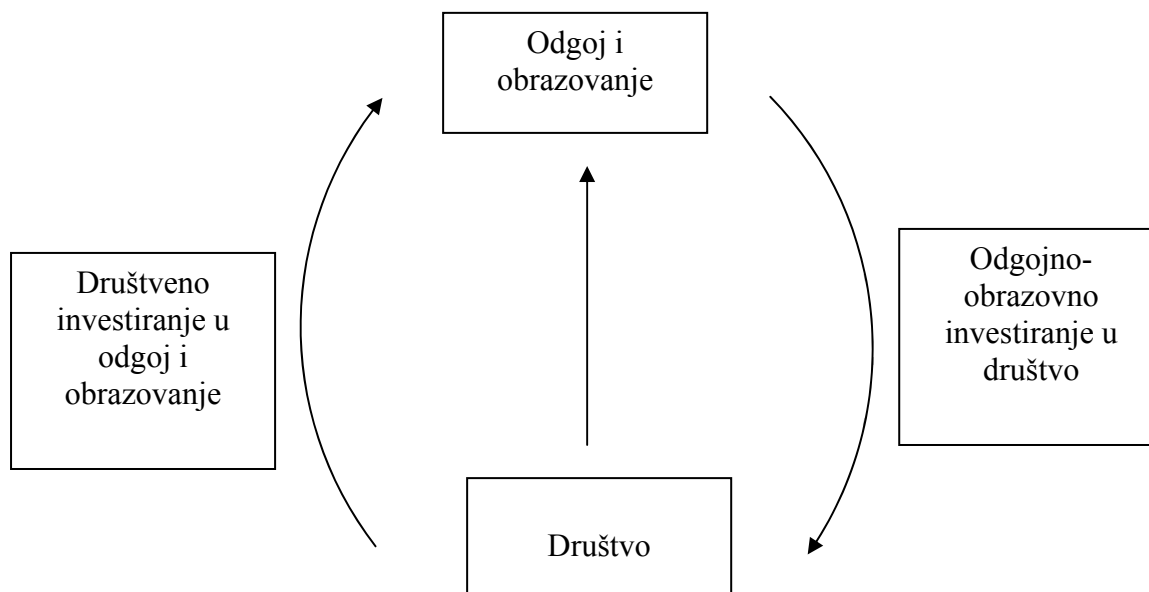


Slika 1. Sistemski pristup razumijevanju odnosa odgojno-obrazovnog sistema i drugih razvojnih dimenzija društva

Prema Windhamu (1990) obrazovni i odgojni učinci (outcomes) sastoje se u djelovanju edukacije na okolinu obrazovnog sistema, što se ostvaruje na temelju odgojem i obrazovanjem promijenjenog ponašanja učenika: u privrednoj, političkoj, kulturnoj i prirodnoj sredini.

U našoj, bh. zajednici, nužni su pomaci ka poboljšanju i u privredi, politici, kulturnoj i prirodnoj sredini. Svakom socijalnom sklopu pa tako i našoj bh. zajednici, imanentno je njegovo društveno vrijeme (odnosno, kvalitet realnog okruženja koje su dosegli) koje u odnosu na astronomsko i povijesno vrijeme može 'faznim razlikama' zaostajati, čime jednu zajednicu možemo deskribirati dezorjentiranom, anahroidnom... Zajednica može prepoznati vrijeme, uključiti se u razumijevanje i kreiranje projekcije razvoja, što joj priskrbljuje kvalitet organiziranosti i garantira OPSTANAK.

Znanstvenu pozadinu poboljšanja odgojno-obrazovne prakse, prioritetno nastave kao još uvijek u našem promišljanju o odgoju i obrazovanju, najuvriježenijeg prostora, obezbijediće didaktika svojim transdisciplinarnim istraživačkim nastojanjem. Pitanje metode i postupaka u nastavi postaje susedom istraživačkog interesa. Jer, očito je najinteresantnije pitanje suvremenog poimanja nastave, pitanje omjera i kvaliteta AKTIVNOSTI SUDIONIKA u odgojno-obrazovnom procesu. Metode i postupci oblikuju se odgojno-obrazovnim strategijama. Uobičajeno je da udžbenici didaktike kod nas pitanje metoda, napr. njihovog klasificiranja, rješavaju iz perspektive tzv. frontalne, dominantno predavačke nastave, pa se onda pod metodama nabrajaju predavanje, rad na tekstu, ilustracija, predavački radovi.



Slika 2. Međudnos odgoja i obrazovanja i društva

Kriterijsko ishodište, perspektiva ovom pristupu je u naglašenoj (skoro i isključivoj) ulozi poučavanja u nastavi. Poučavanje nije utemeljeno na vlastitom iskustvu već se bazira na iskustvu drugih ljudi, više ili manje sistematiziranom u različitim izvorima: predavač, knjiga... Paradigmatska didaktička promjena je pomjeranje predstave o 'obrazovanju za kvalitet' sa poučavanja na učenje. Učenje je osjetljivo za zakonomjernost spoznajnog procesa⁷, u njemu se polazi od iskustvenog⁸, vlastita aktivnost je ključna, i u procesu učenja onaj koji uči organizira znanje, a ishod je reflektivno znanje⁹.

Kao ilustracija komplementarnosti u odnosu dva temeljna konstrukta, odnosa između promijenjene paradigme koja definira koncept na kojem obrazovanje živi (kvalitet u obrazovanju) i prirode obrazovnog sistema, tačnije, sistematske i kazuističke forme teorije obrazovanja (obrazovanje za kvalitet), mogu se upotrijebiti uvidi u drukčije impostiranu, suvremenu didaktiku. Suvremena didaktika kreira ne samo obrazovne već i odgojne strategije, usmjerene zadovoljenju čovjekovih imanentnih potreba-egzistencijskih, socijalizacijskih i individuacijskih.

⁷ Istraživanja u oblasti kognitivne psihologije pokazuju da znanje organizirano u sistem traje duže od izoliranog. Tako Bloom polazi od individualnih razlika u osobinama i sposobnostima učenika i uspostavlja taksonomski model odgoja kognitiviteta koji je logičan i dosljedan po svojoj unutrašnjoj strukturi. Taksonomske razine su zapamćivanje, shvatanje, primjena, analiza, sinteza i evaluacija. Više u: Petar Stojaković, Darovitost i kreativnost, Sarajevo, 2002, str. 209-251.

⁸ Konstruktivizam se pojavljuje kao znanstvena i spoznajna teorija, bacajući novi pogled na proces usvajanja znanja. Osnovna teza mu je da naše znanje o svijetu nije jednostavna slika stvarnosti (napr. Subjektivni doživljaj boje uvjetovan je INDIVIDUALNIM SASTAVOM NERVNOG SISTEMA.). Otud učenje nije pasivni čin primanja informacija nego aktivni proces konstruiranja značenjskih veza. Refleksivne konstruktivističkih postavki u nastavi su: Potreba obrađivanja u nastavi kompleksnih i stvarnom životu bliskih problema, nužnost aranžiranja mogućnosti da učenici novo znanje interpretiraju u kontekstu svog predznanja... Više u: Marko Palekčić, već pomenuti tekst.

⁹ Priroda reflektivnog znanja kompatibilna je kompetencijama kojima se teži standardiziranjem evropskog obrazovnog prostora. Reflektivno znanje predstavlja osjetljivost i umijeće traženja skrivene povezanosti, kritičnost, umijeće konstruiranja obrazloženja i procjene posljedica. Prema: Vlatko Badurina, Prema novoj kulturi učenja, Časopis Kateheza, Katehetski selezijanski centar, Zagreb, br. 1/2002., str. 69.

Tabela 1. Odgojne i obrazovne strategije i njima pripadajuće metode¹⁰

Odgojne strategije	Metode
Egzistencijske	Zdrav način života i rada, Praktični rad, Sigurnost
Socijalizacijske	Komunikacija, Afirmacija, Kooperacija
Individuacijske	Slušanje, Poticanje, Terapija
Odgojne strategije	Metode
Pučavanje	Problemsko pučavanje, Heurističko pučavanje, Programirano pučavanje
Učenje otkrivanjem	Istraživanje, Simulacija, Projekt
Doživljavanje	Recepcija umjetničkog djela
Izražavanje i kreiranje	Interpretacija, Evaluacija, Kreacija

U našim bh. prilikama skoro kulturnim smatrani su problemski ili programirani pristup nastavi mjerom dosezanja učenikovog aktiviteta u nastavi! Suvremena didaktika ih situira u strategije pučavanja, nudeći drukčije standarde poticanja aktiviteta u nastavi, napr. otkrivanjem. Metode promijenjene strategije su istraživanje kao manir komuniciranja sa stvarnošću, simulacija u situaciji kada nije moguće aranžirati realnu situaciju (napr. 'case study' kao poticaj nastojanju da se problem razriješi), te projekt kao model učenja blizak logici znanstvenog istraživanja.

4. ZAKLJUČAK

Prezentirani pristup problemu samo je prilog na početku teksta najavljenom nastojanju. Njegov domet moguće je evaluirati slijedećim parametrima:

Da li je, znanstveno argumentirano, 'uzdrmana' uvriježena predstava backgrounda na kojem se gradi koncept kvaliteta? Da li su znanstveno naznačeni putevi nadilaženja ograničenja obrazovanja kod nas? Da li je tekst otvorio put sistemskoj teoriji posmatranja fenomena obrazovanja?

5. LITERATURA

- [1] Badurina, Vlatko: Prema novoj kulturi učenja, Časopis Kateheza, Katehetski selezijanski centar, Zagreb, br. 1/2002.
- [2] Bognar, L. & Matijević, M.: Didaktika, Školska knjiga, Zagreb 2002.
- [3] Čehok, Ivan: Kriza europskog obrazovanja i zadaća praktične filozofije, Časopis za opća društvena pitanja, Institut za primijenjena društvena istraživanja, Zagreb, 1996.
- [4] Palekčić, M.: Nastavni sadržaji i znanje, u: Osnove suvremene pedagogije, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 1999.
- [5] Stojaković, Petar: Darovitost i kreativnost, Sarajevo, 2002.
- [6] Stronach, Ian: Posmatranje obrazovanja kroz proceduru kvaliteta, na Konferenciji 'Putevi prema kvalitetu u obrazovanju', Velika Britanija 2000.
- [7] Zbornik radova znanstvenog skupa "Redefiniranje sustava odgojnih znanosti": Temeljne edukacijske znanosti i metodike nastave, Profil Internacional, Zagreb, 2004.

¹⁰ Adaptirano prema izvorniku u: Bognar, L. & Matijević, M., Didaktika, Školska knjiga, Zagreb 2002., str. 273-275.