

Pregledni rad

KVALITET OBRAZOVANJA I OBRAZOVNA EFEKTIVNOST – TEORIJSKE NEDOUMICE I RAZGRANIČENJA²

Dragana Jovanović

Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu

Niš, Republika Srbija

dragana.jovanovic@filfak.ni.ac.rs, ORCID: 0000-0003-1559-1117

Mirjana Simić

Učiteljski fakultet u Prizrenu – Leposavić, Univerzitet u Prištini

Leposavić, Srbija

mirjana.simic@pr.ac.rs, ORCID: 0000-0001-9832-0210

Apstrakt

Obrazovanje se danas sagledava kao integralni deo savremenog društva. Razvoj i progres čovečanstva može se direktno pripisati obrazovanim ljudima koji pokreću društvo napred. Upravo iz tih razloga – za rast, razvoj i prosperitet društva potrebno je investirati u obrazovanje, to jest u kvalitet obrazovanja. Prilikom razmatranja pitanja kvaliteta u obrazovanju nametale su se različite rasprave o strategijama njegovog unapređenja, a u koje su bili uključeni različiti akteri u obrazovanju, reformatori obrazovanja, kreatori obrazovne politike i druge zainteresovane strane. One su iznedrile neke nove, operativnije konstrukte poput obrazovne efektivnosti, obrazovne efikasnosti, efektivnosti nastavnika i efektivnosti nastave, a koji se istovremeno sagledavaju kao sastavne komponente ili dimenzije kojim se bliže određuje kvalitet obrazovanja. Pošavši upravo od nekih navednih komponenti, u radu je učinjen pokušaj da se one što više približe naučnoj i stručnoj javnosti i dublje razume njihov značaj, međusobna povezanost i uslovljenost.

Ključne reči: kvalitet obrazovanja, obrazovna efektivnost, obrazovna efikasnost, efektivna nastava

² **Napomena:** Ovo istraživanje podržalo je Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije (ugovor br. 451-03-66/2024-03) i pripremljeno je u okviru projekta „Afirmacija pedagoške teorije i prakse u savremenom društvu” (No. 336/1-6-01) koji se izvodi na Filozofskom fakultetu u Nišu.



QUALITY OF EDUCATION AND EDUCATIONAL EFFECTIVENESS - THEORETICAL ISSUES AND LIMITATIONS

Abstract

Education is recognized as a cornerstone of modern society, directly influencing human development and societal progress. The advancement of humanity can largely be attributed to the contributions of educated individuals who drive innovation and social change. Consequently, the growth, prosperity, and well-being of societies hinge on investments in education, particularly in ensuring its quality. The concept of educational quality has sparked widespread debate, leading to the emergence of several key constructs aimed at its improvement. Among these, terms such as educational effectiveness, teacher effectiveness, and teaching effectiveness have become central to discussions about quality. These constructs are viewed as interconnected components that collectively shape the overall quality of education. This paper aims to explore these concepts, shedding light on their significance, interrelations, and mutual dependencies in a way that enhances understanding for both the scientific and professional communities.

Keywords: quality education, educational effectiveness, educational efficacy, effective teaching

UVOD

Proučavanje koncepta kvaliteta seže u daleku istoriju, a bez sumnje kvalitet kao pojam, proces, mera ili pokazatelj do dana današnjeg ostao je tema brojnih promišljanja, analiza i istraživanja. Zbog toga i ne čudi što mu se pripisuju atributi jednog od najprovokativnijih i najintrigantnijih pojmova u poslovnom svetu. Repertoar najrazličitijih definicija prisutnih u dostupnoj literaturi daje za pravo da se o njemu sudi kao o jednom veoma širokom i složenom konceptu koji nosi potencijale za sagledavanje iz različitih perspektiva, uglova i konteksta. Generalno gledano, svi naponi uloženi u definisanje kvaliteta akademski su izazovni, a istovremeno i nedovoljni da opišu njegovu suštinu u očiglednoj kompleksnosti i specifičnosti. Autori su se inicijalno kretali različitim pravcima u njegovom definisanju: jedni su deskripcije kvaliteta vezivali za superiornost i izvrsnost, drugi su ga tumačili kao funkciju specifičnih, merljivih parametara, treći o kvalitetu govore u terminima svrsishodnosti, odnosno da je kvalitet ono što korisnik želi, dok ga četvrti dovode u vezu sa stepenom ispunjenosti očekivanja korisnika. Jovanović (2023a) ukazuje da su u savremeno doba među autorima postala popularna drugačija određenja i to: poimanje kvaliteta kao vrednosne kategorije, posmatranje kvaliteta kao sveukupnosti odlika i karakteristika usluga kojima se ispunjavaju postavljeni zahtevi, očekivane želje i preferencije korisnika, ali i da je kvalitet transformacija, odnosno kvalitativna promena i proces kome nikada kraja nema.

Premda u početku nepoznanica, čini se da je koncept kvaliteta dugo bio pod okriljem ekonomskog i industrijskog sektora. Zapravo, omogućavanje i postizanje dobrih poslovnih rezultata učinilo je da kvalitet vrlo brzo postane društvena briga koja zahvata sve oblasti društvenog života i funkcionisanja, posebno oblast javnih usluga. U promišljanjima o najboljim načinima za postizanje kvaliteta javnih usluga često je oblast obrazovanja neopravdano izostajala. Kako se obrazovanje sagledava kao ulaganje u budućnost zemlje, nedopustivo bi bilo da investiranje u ovaj značajan faktor razvoja ne postoji. Upravo iz tih razloga oslonac svakog društva treba da bude kvalitetno obrazovanje koje će se snabdeti informisanim, sposobnim i efikasnim budućim generacijama odraslih, te je postavljanje kvalitetnog školovanja dece i mladih kao prioriteta najbolji način da se osigura da produktivni i veliki umovi sutrašnjice mogu spremno da se suoče sa svim izazovima savremenog doba. Ipak, postavlja se jedno ključno pitanje: *Šta znači kvalitet u kontekstu obrazovanja?*

Broj postojećih definicija kvaliteta obrazovanja gotovo je jednak broju osoba koje su uložile napore da definišu ovaj koncept. Bez sumnje, njihova brojnost svedoči o složenosti i višestrukoj prirodi pojma. Jedan od najčešće navodenih pristupa sadržan je u dokumentu radne grupe UNICEF-a (2000) u kome se obrazovanje razmatra sa aspekta dečjih prava, i to prava na kvalitetno obrazovanje koje podrazumeva: (a) zdrave, dobro odgajane učenike, spremne na participaciju i učenje, a istovremeno podržane od strane porodice i zajednice; (b) bezbednu, zdravu, protektivnu i rodno osetljivu sredinu koja obezbeđuje adekvatne resurse i sredstva; (c) sadržaj koji se reflektuje u relevantnim kurikulumima i materijalima za sticanje osnovnih veština prevashodno u oblasti pismenosti, numeričkih i životnih veština, i znanja u oblasti roda, zdravlja, ishrane, mira i prevencije bolesti poput HIV-a i SIDE; (d) procese putem kojih obučeni nastavnici koriste pristupe usmerene ka učeniku u dobro vođenim učioničkim i školskim uslovima i vešto ocenjivanje radi optimizacije učenja i redukcije dispariteta; (e) ishode koji obuhvataju znanja, veštine i stavove, a koji su povezani sa nacionalnim ciljevima obrazovanja i pozitivnim učešćem u društvu. Takođe, prisutna su i još neka razmatranja kvaliteta obrazovanja poput onih koja ga preventivno usmeravaju ka postignućima učenika u učenju, ali i reformisanju tradicionalnog kurikuluma i standarda. Važna je i relevantnost onoga što je podučavano i što se uči, a sistem treba da bude kompatibilan potrebama i zahtevima pojedinaca.

Za potrebe ovog rada kvalitet obrazovanja mogao bi se sagledati kao termin koji se koristi u opisivanju vrhunske kombinacije kurikuluma, ocenjivanja i obučavanja koji će iznedriti diplomce sposobne za društvenu delotvornost i ekonomsku produktivnost. Kako resursi obrazovnih ustanova i kurikulumi nisu dovoljni da bi se postigao visok kvalitet obrazovanja, već u ovu jednačinu treba uključiti i sposobnosti i veštine nastavnika da obrazuju učenike, kao i sposobnost školske kulture da produkuje dobro zaokružene i formirane pojedince. Analizom relevantne literature identifikuje se interesantna pojava – među terminima efikasnost, efektivnost i kvalitet često se stavlja znak jednakosti što vodi ka njihovom neopravdanom izjednačavanju. Kako se neki od njih, poput efikasnosti i efektivnosti, u brojnim radovima posmatraju kao dimenzije kvaliteta, važno je ove koncepte bliže odrediti prevashodno kada se radi o obrazovnom kontekstu, ukazati na njihova distinktivna obeležja, te i njihove integralne delove. A za procenu

kvaliteta u obzir se uzimaju obe komponente – i efektivnost i efikasnost, te se značajnim čini operacionalizovati ove dve kategorije. Pritom, s obzirom na sistemsku prirodu obrazovanja, važno je imati u vidu da su dimenzije kvaliteta međuzavisne, utiču jedna na drugu na načine koji su nekada nevidljivi ili se ne mogu predvideti.

EFIKASNOST I EFEKTIVNOST KAO PEDAGOŠKE KATEGORIJE I DIMENZIJE KVALITETA OBRAZOVANJA

Premda se o terminima *efektivnost* i *efikasnost* dugo raspravljalo, reklo bi se da je prve ozbiljnije pokušaje njihovog diferenciranja učinio Piter Draker, analizirajući koncept naučnog upravljanja. On uokviruje razliku između menadžera i lidera, te shodno svom shvatanju apostrofira da *efikasnost znači raditi stvari na pravi način dok efektivnost znači raditi prave stvari* (Drucker, 2006). Ovaj autor sugerise da ako je menadžer efikasan, tada radi stvari na pravi način. Ali to ne znači i da je efektivan, odnosno da radi i prave stvari. Važi i obratno – ako je menadžer efektivan, to znači da radi prave stvari, ali ne znači da ih radi na pravi način. Idealno bi bilo raditi prave stvari na pravi način jer se tako ostvaruje i efektivnost i efikasnost, odnosno uspeh. U svojim prethodnim radovima Draker je često izražavao uverenje da je efektivnost osnova uspeha, a efikasnost minimum za opstanak nakon postizanja uspeha (Drucker, 1986). Nesumnjivo, za efikasnost je bitan način odnosno sam postupak, dok je za efektivnost bitan rezultat, to jest krajnji produkt. Nadalje, ako se termin efektivnost pretražuje po različitim rečnicima u prvi plan se ističe njen suodnos sa merom ispunjenosti ciljeva, što se posebno očitava u definiciji poslovnog rečnika (www.businessdictionary.com): „efektivnost je nivo do kog su ispunjeni ciljevi i utvrđeni faktori koji su prepreka realizaciji ciljeva.” Tako bi se efektivnost mogla sagledati kao produkcija željenog/očekivanog rezultata, a efikasnost bi se odnosila na optimizaciju resursa za produkciju željenog/očekivanog rezultata. U odnosu na poslovni rečnik, Krstić u psihološkom rečniku navodi da je: „efekat posledica nekog delovanja, a efikasnost odnos uloženog rada prema ishodima” (Krstić, 1988: 142). Čini se da je zajednički imenitelj oba termina sposobnost. Dok se efikasnost odnosi na sposobnost da se proizvede željeni rezultat na način koji kulminira najmanjim gubitkom vremena, truda i resursa, dotle se efektivnost odnosi na sposobnost da se produkuju bolji rezultati, oni koji daju veću vrednost i dostižu bolje ishode. To bi značilo da svi oni koji streme efikasnosti, bez obzira na ograničenja po pitanju vremena, resursa ili fizičke energije, prioritet daju progresu, uspehu i enormnoj posvećenosti ciljevima. Oni koji pretenduju ka efektivnosti usmeravaju se najboljim ishodima kao pokretačkom snagom, te predviđaju gde treba uložiti resurse za najbolje rezultate i ulažu svu svoju energiju i vreme tamo gde će njihov uticaj biti najveći. S obzirom na ograničenja ovog rada, smislenim se čini konstatovati da je težište efektivnosti na cilju i orijentisanosti ka istom, dok se efikasnost sa druge strane odnosi na optimizaciju mera koje su postavljene. Konkretnije, radi se o postizanju cilja u najkraćem mogućem vremenskom periodu ili uz što manje finansijske inpute. De facto, sva stremljenja u

određenju ovih pojmova vode ka jednom njihovom distinktivnom obeležju – kratkoročni naspram dugoročnih rezultata. Kao takvi, ovi koncepti omogućavaju prikladnu klasifikaciju zasnovanu na merenju ulaza (input) i izlaznih rezultata (output). Input sistema određuje da li će se koristiti termin efikasnost ili efektivnost, dok izlazni rezultat sistema određuje da li se deskriptori, interni ili eksterni, primenjuju na efikasnost i efektivnost.

U obrazovnom kontekstu posmatrano, brojni su autori koji su pokušali da omeđe termine efikasnost i efektivnost. Među njima, posebno se izdvajaju Lokhidova i Hanušek (Lockheed & Hanushek, 1994) koji efikasnost definišu kao odnos ulaza i izlaza u odnosu na resurse, a efektivnost u obrazovanju opisuju u terminima uticaja na postignuća. I njih dvoje zastupaju stav da efektivnost nužno ne podrazumeva efikasnost, odnosno ono što je efektivno ne mora biti i efikasno. I drugi autori, posebno oni koji su se bavili pitanjem kvaliteta obrazovanja, prezentuju diferencijaciju među navedenim terminima. Primera radi, Antonijević (2018) efektivnost i efikasnost u obrazovnom kontekstu posmatra kao dimenzije kvaliteta obrazovanja, ali i kao pedagoške i ekonomske kategorije. Povezujući efikasnost sa načinom na koji sistem funkcioniše, te i nivoom međuzavisnosti između funkcionisanja pojedinih delova strukture sistema u odnosu na strukturu u celini, on efikasnost obrazovanja definiše kao optimalno funkcionisanje sistema, te i optimalno funkcionisanje svakog pojedinačnog elementa u sistemu, međusobnu usklađenost funkcija, kao i ulogu i funkciju svakog pojedinačnog elementa za optimalno funkcionisanje sistema kao celine. Sa druge strane, on efektivnost opisuje kao fenomen usko povezan sa efikasnošću, te da je samo uslovno moguće razdvojiti ove dve dimenzije kvaliteta obrazovanja. Smatra da se efektivnost obrazovanja odnosi na rezultate koji se postižu u procesu obrazovanja, a predstavljaju odnos između tih rezultata i svega onoga što se preduzima u obrazovanju. Tačnije, efektivnost jeste mera efekata nekih realizovanih aktivnosti u procesu obrazovanja, pod uslovom da se ona može odrediti na objektivan način. Između ostalog, on napominje da se efekti obrazovanja odnose na održivost progresivne promene u kompetencijama učenika i da li te promene mogu imati više ili manje trajni efekat. Ovome treba pridodati da neretko u radovima prevladava i ekonomska percepcija fenomena efektivnosti. U tom smislu i Antonijević (2018) obrazlaže efektivnost kao odnos između uložених finansijskih sredstava i ostvarenih rezultata. Dakle, bez obzira na to što ekonomski okvir predstavlja značajan faktor uspešnosti funkcionisanja obrazovnog sistema, efektivnost obrazovanja kao fenomen treba sagledavati u jednom širem kontekstu, dublje i holistički, kroz samu kompleksnost obrazovnog sistema, način njegovog funkcionisanja kao i svih njegovih specifičnih delova, te i sinhronizaciju posebnih procesa u samom sistemu.

Generalno, efikasnost i efektivnost u obrazovanju mogu se posmatrati kao komplementarne pojave s tim što se efektivnost obrazovanja odnosi na ishode funkcionisanja različitih sistema i realizacije različitih procesa u sistemu obrazovanja. Nažalost, kada se govori o obrazovnom sistemu i evaluaciji efikasnosti, stvari se dodatno komplikuju ako se ima u vidu da učenici ne stiču znanja samo u školi, već uče i izvan nje, u porodici i generalno interagujući sa svojim okruženjem. Jasno je da su i efektivnost i efikasnost u obrazovnom sistemu neophodne za njegovo dobro funkcionisanje. Da bi ovaj sistem nosio obeležje

kohezivnosti u svim aspektima, nijedna od ovih komponenti ne može se zanemariti niti izolovano posmatrati. Ako se u obrazovanju daje prioritet efikasnosti, a zanemaruje efektivnost onda se može desiti da se ne daju prioriteti pravim projektima i zadacima. Sa druge strane, ako se apostrofira efektivnost u odnosu na efikasnost može se dogoditi da se realizuju pravi projekti i adekvatni zadaci ali ne dovoljno željenom brzinom ili potrebnom doslednošću. To bi značilo, da bi se ostvarila efikasnost sistema, prevashodno treba da se identifikuje šta treba da se uradi, jer tek uz usklađivanje ove dve komponente može se očekivati optimizacija i željeni kvalitet. Dakle, krajnji cilj je da obrazovanje bude efikasno efektivno.

KVALITET OBRAZOVANJA I OBRAZOVNA EFEKTIVNOST – POSTOJE LI RAZLIKE?

Kvalitet obrazovnog sistema zasigurno igra ključnu ulogu u oblikovanju stavova, aspiracija i veština učenika, utičući na njihov budući lični i profesionalni razvoj. Trenutne obrazovne politike većine razvijenih zemalja, ali i onih koje su tek u razvoju, snažno ističu zahtev za sveobuhvatnijim pristupima i potrebu da se temeljno analizira i razume kako razlike u kvalitetu obrazovnog sistema u različitim tipovima škola utiču na učenike, oblikovanje stavova prema učenju i tendencijama ka karijernom razvoju. Pritom se češće provlači i termin efektivnost obrazovanja, odnosno obrazovna efektivnost, a ponegde i pedagoška efektivnost, i to u stručnim raspravama, ali i u svakodnevnoj konverzaciji u kojoj je akcenat na kvalitetu obrazovanja, školovanju, nastavi, i dr. U takvim raspravama kvalitet i efektivnost obrazovanja neretko se poistovećuju. I ovde je važno napraviti razgraničenja.

Nesporno je da je savremene razvojne diskurse obeležila frekventna upotreba termina „efektivnost”, „unapređenje” i „kvalitet” obrazovanja što se u obrazovnom kontekstu svakako odnosi na školu, razred, nastavu, nastavnika i slično. Premda su ovi konstrukti u naučnim i stručnim krugovima dugo godina bili popularni, čini se da je refokusiranje istraživača na obrazovnu efektivnost kao određeniji pojam potpomoglo razumevanju kvaliteta u obrazovanju, njegovom preciziranju i slobodno rečeno „naučnom uobličavanju.” Zapravo, različiti obrazovni naponi i istraživanja afirmisali su ideju da je kvalitet složen konstrukt koji u sebi može sadržati komponente efektivnosti i efikasnosti koje se istovremeno mogu posmatrati i kao dimenzije kvaliteta. Uporedo, dostupna literatatura vremenom se sve više bogatila nizom pokušaja da se odredi obrazovna efektivnost. Primera radi, u *Internacionalnoj enciklopediji obrazovanja* (2023) obrazovna efektivnost definiše se kao oblast koja se bavi identifikacijom faktora koji doprinose da škola bude „dobra”. Ovakvo poimanje u saglasnosti je sa konstatacijom autorke Jovanović (2023a; 2023b) koja obrazovnu efektivnost sagledava kao esencijalni pojam proistekao iz nastojanja sadržajnijeg definisanja „kvalitetnog” obrazovanja. Kako ona sugerise, ovaj pojam odnosi se na ideju ispitivanja efektivnosti na različitim nivoima obrazovanja (nacionalnom, školskom, okružnom ili nivou lokalne vlasti, pojedinačne škole ili odeljenja unutar škole), ali može se odnositi i na pojedine nastavnike u pogledu njihove uspešnosti u postizanju posebnih ciljeva ili ishoda

obrazovanja. I zaista, u literaturi prednjači dvodimenzionalno definisanje pojma obrazovne efektivnosti. Autori se dele na one koji kao ključni deskriptor koriste dimenziju kvaliteta i one koji se drže dimenzije pravičnosti. Dok dimenziju kvaliteta gotovo uvek povezuju sa postignućima učenika, dotle dimenzijom pravičnosti ukazuju na diferencijalne efekte, odnosno da neki nastavnici i škole sa određenim grupama učenika produkuju bolje rezultate. Obrazovna efektivnost tumači se i kao važan (merljiv) aspekt kvaliteta obrazovanja i u većini relevantnih izvora uglavnom se sagledava kao opšti pojam koji se odnosi na efektivnost nastave, efektivnost na nivou škole i efektivnost sistema. Takvo shvatanje zastupao je i Širens (Scheerens, 2014) sugerišući da efektivnost nastave najvećim delom zavisi od aktivnosti i angažovanosti samih nastavnika, efektivnost škole zavisi od fleksibilnosti organizacionih i kurikulumskih uslova, a da je efektivnost sistema najvećim delom zavisna od obrazovnih politika na nacionalnom nivou. On sagledava kvalitet obrazovanja kroz pet perspektiva: (a) *produktivnost* – nivo izlaza je srž prosuđivanja o kvalitetu obrazovnih programa, škola ili funkcionisanja nacionalnih obrazovnih sistema, (b) *pravičnost* – fokus nije na prosečnim nivoima postignuća, već na distribuciji ishoda, inputa i procesa, (c) *efektivnost* – naglasak je na instrumentalnoj vrednosti inputa i pokazatelja procesa kako bi se maksimizovao izlaz, to jest povezanost između inputa i procesa sa jedne strane i ishoda sa druge strane, a vodilja je pitanje „šta najbolje funkcioniše” (d) *efikasnost* – usredsređenost na monetarne mere inputa kao ključne aspekte merenja efikasnosti, odnosno najniži mogući troškovi dostizanja efektivnosti su u centru razmatranja kvaliteta, (e) *responzivnost* – odnos škole sa okruženjem ili kontekstom ključno je pitanje procene kvaliteta, odnosno odgovor škole na impulse iz šireg okruženja i prilagođavanje ulaza, procesa i planiranih ishoda zahtevima okruženja (Scheerens, 2014, str. 36). U promišljanjima o obrazovnoj efektivnosti autori su polazili i od pitanja šta samu obrazovnu ustanovu čini efektivnom, te su se usmeravali ka kvalitetu nastave, raspoloživim resursima, okruženju ili nekim drugim složenijim elementima koje su smatrali bitnim (Creemers & Kyriakides, 2007, 2010; Kyriakides et al., 2010). Ipak, svi oni su došli do konstatacije da delotvornost obrazovne organizacije ne podrazumeva određivanje jednog elementa uspešnosti, već se radi o prepoznavanju miksture više faktora koji funkcionišu u harmoniji. I druga nastojanja da se odredi obrazovna efektivnost prisutna su u literaturi. Jedno od njih je i obrazovna efektivnost kao vrsta poduhvata kojim se ispituje da li određeni skup resursa ima pozitivan efekat na postignuće, i ako ima, koliki je taj efekat. Jasno je da se ovde efektivnost ne poredi (bar ne direktno) sa upotrebom resursa i troškovima, jer ono što je efektivno (delotvorno), kako što je već navedeno, nije nužno i najefikasnije. Kvalitet obrazovanja i obrazovna efektivnost su povezani koncepti, ali se odnose na različite aspekte obrazovnog procesa. Dok se kvalitet obrazovanja odnosi na opšte standarde obrazovanja i obuhvata faktore kao što su kurikulum, nastavne metode, kvalifikacije nastavnika, resursi i infrastruktura, dotle se obrazovna efektivnost tiče ishoda obrazovanja pre svega onih koji ukazuju na to koliko dobro učenici uče i primenjuju znanja i veštine. Razlika je i u samim indikatorima. Dok kvalitet obrazovanja može biti sagledavan preko pokazatelja poput akreditacije, odnosa učenika i nastavnika, dostupnosti materijala za učenje i samih školskih objekata, dotle se obrazovna efektivnost sagledava kroz učinak učenika, sticanje veština,

kritičko razmišljanje i spremnost za dalje obrazovanje ili radno angažovanje. Još jedna razlika je nezanemarljiva a to je fokus – kvalitet naglašava inpute i uslove koji doprinose obrazovanju kao što su kvalifikacije nastavnika i relevantnost kurikuluma, a obrazovna efektivnost se koncentriše na uticaj obrazovanja, na učenje i postignuća učenika, ali i procene o ispunjenosti obrazovnih ciljeva. Generalno gledano, ključna razlika između ova dva pojma mogla bi se opisati kao „ulaz naspram ishoda” jer se kvalitet obrazovanja odnosi na resurse i uključene procese, a obrazovna efektivnost na rezultate tih procesa. Kvalitet se često procenjuje na kontu institucionalnih metrika dok se u obrazovnoj efektivnosti sagledava učinak učenika i rezultati na duže staze. Ipak, kvalitet obrazovanja postavlja bazu efektivnom učenju, ali realna obrazovna efektivnost se meri time koliko dobro učenici postižu obrazovne ciljeve. I kvalitet obrazovanja i obrazovna efektivnost su neophodni za snažan i održiv obrazovni sistem.

INTERGRALNE KOMPONENTE OBRAZOVNE EFEKTIVNOSTI

U aktuelnoj literaturi detektuje se nedoslednost u korišćenju termina obrazovna efektivnost, efektivnost škole i efektivnost nastave i nastavnika. Njihova međusobna povezanost i upućenost neupitna je, ali i nazaobilazna za diferenciranje. Radi otklanjanja terminoloških nekonzistentnosti i obezbeđivanja odgovarajućeg razumevanja, u ovom radu prihvaćena je konstatacija nekih autora da se pod terminom obrazovna efektivnost, kao širim pojmom, označava unija tri uža pojma – *efektivnosti škole* – koja inače zavisi od fleksibilnosti uslova na školskom nivou, *efektivnosti nastave* – koja zavisi od nastavnika i *sistemske efektivnosti* – koja zavisi od politike odgovarajućih uslova na nacionalnom nivou. Budući da se obrazovni sistemi gotovo svih zemalja sveta suočavaju sa aktuelnom prolemtikom istraživanja efektivnosti u školama, i s obzirom na to da godinama unazad postoji značajno zalaganje brojnih stručnjaka za temeljnije shvatanje koncepta obrazovne efektivnosti, a i uzevši u obzir usmerenost ovog rada, smislenim se čini sa teorijskog aspekta obraditi pojmove efektivnost škole i efektivnost nastave, kao njenih bitnih sastavnica.

Efektivnost škole

Efektivnost škole dugo je bila jedna od važnijih tema sa kojima su se širom sveta suočavali istraživači i praktičari. Neki ključni istorijski događaji i uticaji oblikovali su današnje razumevanje efektivnosti škole. Među njima posebno se izdvajaju: (a) rana istraživanja sprovedena tokom 60-ih i 70-ih godina u kojima je ispitivan uticaj porodičnih i društvenih faktora na ishode obrazovanja i koja su naglašavala važnost konteksta, ali i pitanja uloge samih škola; (b) pokret efektivnih škola aktuelan u periodu od 70-ih do 80-ih godina koji je težio da izoluje faktore koji bi mogli da dovedu do poboljšanja učinka učenika bez obzira na njihovu socioekonomsku pozadinu, (c) inicijative za unapređenje škola koje su iznedrile različite reformske pokrete u periodu od 80-ih do 90-ih godina, a koji su orijentisani ka kontinuiranom poboljšanju u školama, te se vodili tezama o upravljanju kvalitetom i razvojnim programima i ukazivali na prepoznavanje važnosti donošenja odluka na osnovu

podataka, (d) era odgovornosti i standardizacija (1990–2000) koja je isticala potrebu da škole prikažu svoju delotvornost kroz merljive rezultate iz čega je proishodilo uvođenje standardizovanih testiranja i mera odgovornosti, (e) sveobuhvatna reforma škole (od 2000-te do danas) koja teži ka savremenim pristupima efektivnosti škola uzimanjem u obzir šireg spektra faktora (socio-emocionalno učenje, pravičnost i angažovanje zajednice), odnosno istraživanja se fokusiraju na to kako školska kultura, saradnja nastavnika i blagostanje učenika doprinose efektivnosti. Jasno je da je koncept efektivnosti škola vremenom evoluirao sa svojim poreklom ukorenjenim u pedagoškim istraživanjima i različitim obrazovnim politikama. Razvojni put definisanja efektivnosti škole krivudav je. U njemu se jasno može uočiti naklonost nekih autora prema stavu da efektivnost škole zavisi od ljudi i raspoloživih resursa (Stoll, 1995; Reynolds et al., 1996; Stoll & Fink, 1996). Međutim, definisanje efektivnosti škole vezuje se i za aspekt školskih procesa. Relevantni izvori ukazuju na mišljenja različitih autora da je škola efektivna ukoliko procesi u njoj rezultiraju, konstantno tokom određenog vremenskog perioda, uočljivim (ne uvek i merljivim) pozitivnim rezultatima među učenicima (Reynolds 1985; Ninan, 2006). Time ukazuju da efektivnost škole više zavisi od svojih procesa i procenjuje se prema rezultatima. Postoje i oprečna mišljenja. Primera radi, Tedli i Reynolds (Teddlie and Reynolds, 2000) sugerišu da diferencijalni efekti škola igraju značajnu ulogu u efektivnosti. Pride, u pokušajima da se na jedan opšti način opiše efektivnost škole i istraživanja sa njom povezana, izdvaja se i stanovište da je efektivnost škole kauzalni koncept što je često vodilo ka eksplicitnom razlikovanju između istraživanja efektivnosti škole sa jedne strane, i istraživanja efekata škole sa druge strane. U istraživanjima školske efektivnosti ne procenjuju se samo razlike u ukupnom učinku već se dodatno nameće pitanje kauzalnosti: koje karakteristike škola dovode do relativno boljeg učinka kada su karakteristike populacije učenika inače konstantne? Jedan autor u razmatranjima ovog pitanja daje poseban doprinos. Naime, Širens (Scheerens, 2000) smatra da se efektivnost škole odnosi na učinak organizacione jedinice – škole, a on može biti izražen kroz *output* škole što se naposljetku meri u vidu prosečnog postignuća učenika na kraju perioda formalnog školovanja. Uzevši u obzir da se škole po svom učinku razlikuju, on (Scheerens, 2004; 2013) efektivnost škole povezuje sa efektivnošću u poboljšanju uslova na nivou škole, uključivši sve kontekstualne varijable škole (nastavu, učenje, administraciju, motivisanost učenika, uključenost zajednice). Ovaj koncept treba posmatrati kao formalno prazan koncept, indiskriminišući u odnosu na vrstu izabраниh mera školskog učinka. Tako Širens ističe da se u najopštijem smislu efektivnost škole odnosi na nivo postignutih ciljeva u školi (Scheerens, 2013). Reklo bi se da nema jedinstvenog stajališta među istraživačima šta je efektivna škola i šta je sačinjava. Sudeći po relevantnoj literaturi, ona je sagledavana iz ugla ulazno-izlazne perspektive, iz perspektive škole u kojoj je progres učenika izvan očekivanja, razvoja postignuća učenika, a prema nešto širem stavu, fokus ne treba da bude ograničen samo na postignuća učenika. Zapravo, inicijalne studije bile su orijentisane na poboljšanje uslova školovanja i izlazne mere, uglavnom na postignuća učenika, dok su druge isključivale ovakva stajališta, ističući da težište ne treba da bude samo na akademskim postignućima učenika već i na drugim faktorima kao što su ponašanja u razredu, participacija učenika i stavovi prema učenju. Iako bi

se moglo zaključiti da je koncept efektivnosti škole težak za definisanje, ipak i kada se dođe do neke prihvatljive definicije ovaj koncept teško je u potpunosti razumeti usled njegove kompleksne prirode. Pregled raspoložive literature vodi ka konstataciji da se ovo definisanje zapravo pretvorilo u traganje za činiocima uspešnosti/neuspešnosti učenika u učenju, što je naposljetku rezultiralo listom korelata efektivnih škola. Kako je lista ovih faktora dobijala na ekstenzitetu, intenzitetu i raznovrsnosti, tako su i definicije efektivnosti škola dobijale na brojnosti i varijabilitetu.

Efektivnost škole odnosi se na to koliko dobro škola postiže svoje obrazovne ciljeve i unapređuje rezultate učenika. Obuhvata različite faktore, a pored ostalog i akademski učinak (meren kroz rezultate standardizovanih testova postignuća, stopu diplomiranja i metriku spremnosti za pohađanje visokog obrazovanja), angažovanje učenika (osećaj pripadnosti i podsticanje participacije učenika u aktivnostima), kvalitet nastave (dobro obučeni, kompetentni i motivisani nastavnici koji koriste različite nastavne strategije, fleksibilne nastavne stilove i inovativne didaktičko-metodične postupke), liderstvo (efektivni liderski kapaciteti rukovodilaca školskih organizacija koji stvaraju pozitivnu školsku kulturu i podržavajuće okruženje za nastavnike i učenike) i resurse (adekvatna finansijska sredstva, objekti i materijali). U ovu listu treba uključiti i usluge podrške (pristup savetovanju, specijalnom obrazovanju i vannastavnim aktivnostima), uključenost roditelja (participacija roditelja/staratelja u obrazovnom procesu), donošenje odluka na bazi podataka (redovno analiziranje podataka radi identifikacije oblasti koje je potrebno poboljšati i donošenje odluka o merama i mehanizmima na bazi informacija) i profesionalni razvoj (kontinuirana i kvalitetna obuka i podrška nastavnicima kako bi unapređivali nastavnu praksu i učenje učenika).

Jasno je da je danas za razumevanje efektivnosti škole neophodno obuhvatiti kompleksnu interakciju liderstva, kvaliteta nastave, angažovanja učenika i širih socijalnih faktora, uz refleksiju aktuelnih pedagoških istraživanja i prakse u obrazovanju. Ipak se radi o višestrukom i kompleksnom konstrukt koji zahteva holistički pristup za poboljšanje uspeha učenika i njihovog opšteg blagostanja.

Efektivnost nastave

U naučnoistraživačkim krugovima interesantno je nepisano pravilo da se uvek u pokušajima da se neki pojam precizno objasni i približi široj javnosti neminovno nameću koliko izazovi, toliko i teškoće. Ni pitanje određenja efektivne nastave nije izuzetak. *Šta je efektivna nastava i kako je dostići?* pitanje je i dilema koje su istraživači u pedagoškim istraživanjima stavili u prioritetno i istovremeno strateško pitanje obrazovanja. Paralelno uz ovo pitanje nizala su se i druga relevantna, jednaka po važnosti, kao na primer: *Da li se u definisanju efektivnosti nastave ograničavati samo na nastavu u učionici? Da li je najbolje posmatrati je iz ugla uticaja nastavnika na akademska postignuća učenika? Koje još pedagoške ishode treba uzeti u obzir i kada?* Tome se mogu pridodati još neka ključna pitanja na koja upućuju Braskamp i saradnici (Braskamp et al., 1984: 5): *Kako se može definisati valjana nastava? i Da li se može meriti izvrsnost u nastavi?* Jovanović (2023b, str. 51) ukazuje da o težini i intrigantnosti ovih pitanja i nedoumica govori ne samo

vreme njihovog nastanka već i dugogodišnja iskustva i težnje stručnjaka u oblasti pedagoških, psiholoških i andragoških disciplina da na njih odgovore, a u sadašnjem trenutku ona predstavljaju goruća pitanja mnogih promišljanja i debata onih koji se bave politikom obrazovanja i istaknutih lidera u ovoj oblasti.

Imajući u vidu složenost gorenavedenih pitanja, razumljivo je da i uprkos izuzetnoj posvećenosti istraživača da na njih odgovore, ipak jednostavne i precizne odgovore nije moguće olako dati. Osnovni razlog za to je što je nastava kompleksan, dinamičan i intelektualno zahtevan proces, te njena delotvornost zavisi od brojnih faktora. U literaturi su zastupljena različita gledišta, pristupi i određenja efektivne nastave. Sublimiranjem svih njih reklo bi se da se efektivna nastava objašnjava u terminima kvaliteta nastave i sposobnosti nastavnika. Oba ova elementa od nastavnika zahtevaju da kontinuirano unapređuju praksu usvajanjem evaluativnog mentalnog skopa čiji se efekti reflektuju na ponašanje, introspekciju i donošenje odluka. Efektivnost nastave bazirana je na evaluacijama nastavne prakse usmerene na rast i indikatorima učenja i blagostanja, a potpomognuta pozitivnom školskom kulturom. Samim tim, pedagoška kultura koja podstiče i podržava nastavnike u njihovom kontinuiranom rastu i razvoju doprinosi poboljšanju standarda nastave i ishoda za učenike. Ipak, unapređenje nastave nije samo po sebi cilj. Usmerena je na poboljšanje ishoda učenika, a takva orijentacija je zapravo poziv na povezivanje svega onoga što nastavnici rade (i što je učinjeno zarad njihove podrške) i uvećanja pozitivnog uticaja nastave na učenike. Stoga, efektivna nastava doprinosi akademskim postignućima učenika, unapređenju odnosa sa nastavnicima, poboljšanom blagostanju, motivisanosti i volji za učenjem, osećaju pripadnosti unutar škole. Rezultati različitih istraživačkih studija pokazuju da se efektivnost nastave zapravo ne može odvojiti od njenog ključnog faktora, to jest nastavnika. U tom pogledu, značajan doprinos dale su pedeutološke orijentacije i dva ključna pristupa. Prvi, odnosno aksiološki pristup, govori o nastavnikovom pozivu, a ne pojedincu. Tačnije, inicijalna aksiološka nastojanja izdvajala su idealne osobine koje su bile prihvaćene vrednosti. Drugi, odnosno empirijski pristup, koji se razvio krajem XIX i početkom XX veka usmeren je na utvrđivanje osobina nastavnika koji ostvaruje pozitivne uticaje na učenike. Od ovog perioda nizala su se razna istraživanja koja su bila orijentisana na obuhvat dva kriterijuma: (a) procene roditelja i učenika, (b) povezanost delovanja osobina nastavnika na postignuća učenika. Dakle, sva istraživačka nastojanja novijeg datuma fokusirana su na nastavnika kao profesionalca i kao osobu. Tako se izdvajaju pedeutološke perspektive koje apostrofiraju jednako pedagoške i ljudske kvalitete nastavnika, odnosno profesionalne i personalne attribute. Pritom Đorđević (2002) ističe da se ljudske osobine ne mogu učiti dok se pedagoške osobine mogu učiti, razvijati i dalje usavršavati. Drvodeljčić i Rajić (2011) daju listu personalnih i profesionalnih kvaliteta nastavnika. Među personalnim oni ističu: strpljivost, tolerantnost, razumnost, komunikativnost, pozitivnost, toplinu, saosećajnost, demokratičnost, poštovanje, altruističnost, govorničtvo, kreativnost, snalažljivost, otvorenost i poštenje. U profesionalne kvalitete oni ubrajaju: pravednost, opštu stručnost, ekspertnost u sopstvenom području, široko opšte znanje, predanost poslu, disciplinovanost, otvorenost za nove ideje, pouzdanost, objektivnost, marljivost, autoritativnost, motivisanost, organizovanost. Strugar (2014) smatra da se ljudske

osobine nastavnika očitavaju u njegovoj empatiji i razumevanju za dečje probleme, u međudnosu sa učenicima i drugim subjektima vaspitno-obrazovnog procesa. Posebno ističe podsticanje učenika, pomoć, poštenje, pristupačnost, smirenost, pravednost, vedrinu, prijateljsku nastrojenost, doslednost, samokritičnost, duhovitost, empatičnost, autoritet, demokratičnost i druge. Kujunžić (1991, prema Cindrić, 2003) daje nešto drugačiju listu ljudskih osobina, sugerišući da svaki nastavnik treba da poseduje: (1) vaspitni eros – dar za uživljavanje u konkretnu situaciju pojedinca, (2) visoke moralne osobine, dobro obrazovanje i stalno usavršavanje, (3) personalnu izgrađenost – usmerenost, (4) potrebu za unapređivanjem dara poučavanja – primerena metodika, (5) duh kolegijalnosti – otvorenost za sve subjekte u vaspitno-obrazovnom procesu, (6) stvaralaštvo – produktivnost i samostalnost, (7) vedrinu i humor – pedagoški optimizam i (8) slobodu od svakodnevne stvarnosti – rad u duhu trajnih vrednosti. U najvažnije ljudske osobine nastavnika Lasić (2015) svrstava: kritičko mišljenje, kreativno mišljenje, prosocijalno mišljenje i mišljenje orijentisano na društvo, mišljenje orijentisano na budućnost. Nezaobilazno je i određenje Kvašćeva (1975, prema Šimunović, 2012, str. 169) koji pod ljudskim osobinama podrazumeva one osobine koje nastavnika obeležavaju kao čoveka, pa iste grupiše u kognitivne (nezavisnost u mišljenju, senzitivnost za probleme, otvorenost duha, sklonost istraživačkom riziku, nekonvencionalnost, odbacivanje konformizma u mišljenju, preferencije prema sintezi i kreativnim generalizacijama, dosetljivost, snalažljivost, i dr.), motivacijske (visokorazvijena radoznalost i motivacija postignuća, visok nivo postignuća, motiv za samoaktuelizacijom, itd.), i osobine karaktera i temperamenta (kreativnost, samodisciplinovanost, samostalnost, postojanost, nezavisnost i dr.). Govoreći o pedagoškim osobinama nastavnika, većina autora se slaže da se one odnose na tipične vaspitno-obrazovne aktivnosti u vaspitno-obrazovnom procesu koje utiču na učinak i produktivnost učenika, kao što je organizacija nastavnog procesa, ocenjivanje, podsticanje stvaralaštva, empatija, uspešna komunikacija. Kirijaku (Kyriacou, 1995) izdvaja tri elementa važna za pedagoške osobine: (1) znanje (o nastavnom predmetu, kurukulumu, učenicima i svemu onome što utiče na poučavanje i znanje), (2) odlučivanje (razmišljanje i donošenje odluka u nastavi radi postizanja određenih pedagoških rezultata), i (3) radnje (nastavnikovo ponašanje radi podsticanja učenja kod učenika). Šest pedagoških osobina na koje ovaj autor skreće pažnju i smatra krucijalnim za efektivnu nastavu su planska priprema, realizacija časa, uspostavljanje razrednog doživljaja, postizanje discipline, ocenjivanje napretka učenika i procena vlastitog napretka. Ilić i saradnici (2012) o pedagoškim osobinama nastavnika govore u terminima ponašanja koja podstiču kvalitet odnosa u nastavnom procesu, pa među njima ističu: doslednost (postavljanje pravila i ukazivanje na posede), pozitivnost (zadržavanje pozitivnog stava čak i u neugodnim situacijama), emocionalnu stabilnost (smirenost, čvrstinu i sigurnost, uspostavljanje stabilnih odnosa) i učinkovitu komunikaciju (upražnjavanje ja poruka, iskrenost u odnosu i poverenje). Ne treba podceniti ni mišljenja pojedinih autora o važnosti pedagoškog takta. Tako Jukić (2010) veruje da je pedagoški takt faktor razvijanja osobe u dobrog ili lošeg nastavnika. Prema njegovom mišljenju,

pedagoški takt predstavlja oblike ponašanja i znanja koji postaju značajni kada znanje kojim nastavnik raspolaže nije dovoljno, a obrasci ponašanja nisu delotvorni. On olakšava svaku vaspitno-obrazovnu situaciju gde taktičan nastavnik podstiče, ohrabruje, izvlači na površinu ideje učenika i kanališe ih. Generalno posmatrano, interesovanje istraživača za proučavanje efektivnosti nastave inspirisano je težnjom da se utvrde razlike između efektivnih i onih manje efektivnih nastavnika. Jovanović (2023b) objašnjava da je to prevashodno rezultiralo utvrđivanjem kriterijuma efektivnosti, a oni se zapravo tiču ciljeva obrazovanja uopšte, posebno nastave.

Ipak, efektivna nastava ne može se posmatrati poput „garderobe univerzalne veličine odgovarajuće svima” kako apeluje Diaz (1997, prema Santrock, 2004) jer ona odiše kompleksnošću i individualnim varijacijama među učenicima. Nastavnici nesporno treba da ovladaju različitim perspektivama i strategijama, te da budu fleksibilni u njihovoj primeni, što iziskuje tri ključne komponente: (1) stručna znanja i veštine, (2) posvećenost i (3) profesionalni razvoj. Ovo je u saglasnosti sa mišljenjem Stronga i saradnika (Stronge et al., 2004) da su nastavnici (posebno efektivni) uvek u konstantnom procesu učenja usled promena u pogledu karakteristika učenika, kurikuluma, zajednice i finansija, između ostalog. Prema tome, nastavnik treba da veruje u lični razvoj koji je ostvariv u pozitivnoj atmosferi i okruženju za rast i razvoj. Takođe, nastavnika treba da krasi i samokritičnost, te spremnost da sagledava svoje pedagoške sposobnosti iz različitih uglova, da otklanja eventualne nedostatke i ulaže dodatni trud, energiju i napor na usavršavanje istih, jer, kako sugeriše Kirijaku (Kyriacou, 1995): „nastavna umeća ne smeju da skupljaju prašinu.” Suštinski, dva su jednostavna elementa efektivne nastave: (1) jasna predstava nastavnika o tome kakvo učenje treba negovati, i (2) stvaranje mogućnosti nastavnika da se iskustvo učenja desi.

Kada se sve navedeno uzme u obzir, kao i ono što ovim radom nije moglo biti obuhvaćeno, jasno je da u određenjima efektivne nastave nema utabane staze. Nesporno je ipak da se u svakom od njih efektivna nastava ne odvajava od njenog ključnog faktora – nastavnika. Sa jedne strane nalaze se oni koji efektivnost nastave sagledavaju kao oblast istraživanja koja se bavi atributima nastavnika, učioničkim okruženjem, nastavnim aktivnostima i njihovim efektima na učenike. U tom pogledu efektivnost nastave sagledava se kroz sposobnost nastavnika da podučava na takav način da postigne uspeh i donese željenu promenu u ponašanju, što se dalje može objašnjavati kao proizvod dispozicija nastavnika kojim se određuje kvalitet njegovog rada. Sa druge strane, ima i onih koji efektivnost nastave definišu kroz kombinaciju kognitivnih i nekognitivnih atributa poput akademskih kvalifikacija i distinkcija, jasnosti misli i izražavanja, fluentnosti, strategija podučavanja, harizme i iskustva, te i društveno-personalnih interakcija. Nadalje, tu su i autori koji efektivnost nastave sagledavaju kroz perfekciju rada, stepen efikasnosti nastavnika i njegove produktivnosti. Ovi elementi omogućavaju nastavniku da sazreva uz iskustvo i znanje. Efektivnost nastave učenje čini smislenijim, plodnijim i razumljivijim, te se može shvatiti i kao mera uspešnosti nastavnika u obavljanju institucionalnih i drugih specifikovanih dužnosti koje zahteva priroda posla

nastavnika. Naposljetku, efektivnost nastave obuhvata kognitivne, afektivne i bihejvioralne attribute nastavnika. Ipak, efektivnu nastavu personifikuju efektivni nastavnici, a njihovi kvaliteti mogli bi se razdvojiti u četiri oblasti: (1) pedagoška znanja, odnosno razumevanje sadržaja koji se predaje i znanje o tome kako ga najbolje predavati i proceniti – poznavanje predmeta, razumevanje načina na koji učenici uče, razumevanje najbolje prakse ocenjivanja zasnovane na indikatorima učenja, stručnost koja omogućava nastavniku da pruži sveobuhvatnu pomoć i podršku, (2) poštovanje profesionalnog i etičkog ponašanja – reprezentovanje profesionalnih standarda, demonstriranje liderstva i kolegijalnosti u obrazovnom kontekstu i široj nastavnoj zajednici, javno iskazivanje profesionalne etike i ponašanja, (3) učenje, vežbanje i mentalni sklop koji doprinose povezanosti i angažovanju učenika – načini razmišljanja, evaluiranja i donošenja odluka, samoeфикаsnost, veštine komunikacije, socijalne, emocionalne i kulturne sposobnosti, stavovi, motivacija i uverenja, (4) kontinuirano učenje za održavanje i unapređivanje znanja, veština i kvalifikacija – ciljane aktivnosti stručnog usavršavanja (uključujući kurikulumske, liderske, nastavne), stalno interkulturalno učenje, specijalizacije, napredovanje u karijeri. Naposljetku, premda je ključan faktor efektivnosti nastave nastavnik, ipak da bi ona to bila u punom ekstenzitetu i intenzitetu, neophodno je u obzir uzeti i mnoštvo drugih činilaca poput karakteristika škole, konteksta u kome se nastava odvija, karakteristika učenika i drugih. Premda je smisleno suditi o efektivnosti nastave iz njenog uticaja na učenje kada god je to moguće – jer neefektivna nastava demotiviše učenika, podstiče negativne stavove prema učenju, ne aktivira misaone procese i intelektualnu radoznalost i vodi slabijem uspehu – ipak, ukoliko procene i dostupni modeli vrednovanja nisu dovoljno dobri, neophodno je unaprediti ih.

ZAKLJUČAK

Jasno je da kriterijumi efektivnosti i kvaliteta nisu konstantni, varijabilni su i često predstavljaju heterogeni skup opisa – kada se ima u vidu da različite vizije o njima nastaju kao rezultat društvenih debata, prevashodno onih političke prirode. Bez sumnje, za određivanje kriterijuma efektivnosti i kvaliteta u obrazovanju, nužno je aktivno učešće stručnjaka iz oblasti obrazovanja, ali i onih koji direktno učestvuju u nastavnom radu. To se posebno očitava u doba različitih tranzicijskih i globalizacijskih turbulencija koje nisu zaobišle ni sistem obrazovanja u Srbiji. Reklo bi se da sve reforme i unapređenje kvaliteta obrazovanja treba da se odvijaju na svim nivoima. No, ipak treba imati u vidu da neće u isto vreme svi akteri participirati u tim procesima. Na primer, razmatranja o tome kako meriti kvalitet obrazovanja mogu biti orijentisana na evaluativne procedure i metodologiju na nivou nadležnog ministarstva. Međutim, razmena dobijenih nalaza i pokretanje inicijativa i npora da se razgovara o kvalitetu obrazovanja trebalo bi da se desi na nivou škole i zajednice. Upravo iz tih razloga, neki pregovori i diskusije mogu se odvijati unutar nadležnih tela na bazi onog što je naučeno, dok se sa druge strane diskusije mogu orijentisati

prema onome što se dešava u zajednicama i učionicama, u zavisnosti od zemlje i prioritetnog interesovanja. Određeni aspekti učenja o unapređenju kvaliteta i efektivnosti obrazovanja još uvek su u razvoju. Jedna oblast u kojoj još mnogo toga treba da se istraži i verifikuje odnosi se na pitanje: Kako održati efektivnu participaciju svih zainteresovanih strana i podržati rukovodeće organe škole radi poboljšanja kvaliteta?

LITERATURA

1. Antonijević, R. (2018) Efficiency and Effectiveness of Education as Pedagogical and Economic Categories: Problems of Evaluation and Measuring, *Open Journal for Research in Economics*, 1(2), p. 37-44.
2. Braskamp, L.A., Brandenburg, D.C., Ory, J.C. (1984) *Evaluating teaching effectiveness*. Beverly Hills, CA: Sage.
3. Cindrić, M. (2003) Učiteljska profesija u svijetu promjena, u: Vrgoč, H. *Promjenama do uspješnog učenja i kvalitetne škole*, Zagreb, Hrvatski pedagoškknjževni zbor.
4. Creemers, B., Kyriakides, L. (2007) *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools*. London: Routledge.
5. Creemers, B., Kyriakides, L. (2010) School factors explaining achievement on cognitive and affective outcomes: Establishing a dynamic model of educational effectiveness, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54, p. 263–94.
6. Defining quality in education (2000) The International Working Group on Education, Florence (Italy), New York (NY), UNICEF, Education Section.
7. Drucker, P. (1986) *Management, tasks, responsibilities*. New York: TRUMAN TALLEY BOOKS, E.P. DUTTON.
8. Drucker, P. (2006) *The effective executive: the definitive guide to getting the right things done*. New York: Collins.
9. Drvodelić, M., Rajić, V. (2011) Prospective primary school teacher views on personal and professional qualities. *Practice and Theory in Systems of Education*, 6 (1), p. 47-56.
10. Đorđević, J. (2002) *Svojstva nastavnika i procenjivanje njihovog rada*. Vrbas: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
11. lić, I., Vidan, D., Letica, J., Ištvanic, I., Sirovatka, G. (2012) *Upravljanje razredom*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih & British Council.
12. *International Encyclopedia of Education* (Fourth edition). Eds. Tierney, R., Rizvi, F. & Erickson, K. (2023) Elsevier Inc.
13. Jovanović, D. (2023a) Quality management in higher education institutions: From proclaimed to real developmental state, *Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education*, 7(1, Special Issue: Management in Education – Contemporary Approaches and Perspectives), p.1-14.
14. Jovanović, D. (2023b) Pedagoška efektivnost – koncept sveobuhvatnijeg određenja kvaliteta obrazovanja, *Godišnjak za pedagogiju*, VII(1), str. 41-60.
15. Jukić, R. (2010) Metodički stil i takt nastavnika kao poticaj kreativnosti učenika, *Pedagoška istraživanja*, 7(2), str. 291-303.
16. Krstić, D. (1988) *Psihološki rečnik*. Beograd: Vuk Karadžić.

17. Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P., Demetriou, D. (2010) A synthesis of studies searching for school factors: Implications for theory and research, *British Educational Research Journal*, 36, p. 807–30.
18. Kyriacou, C. (1995) *Temeljna nastavna umijeća: metodički priručnik za uspješno poučavanje i učenje*. Zagreb: Educa.
19. Lasić, K. (2015) Uloge nastavnika u tradicionalnoj i kvalitetnoj školi, *Putokazi*, III(2), str. 101-110.
20. Lockheed, M., Hanushek, E.A. (1994) Concepts of educational efficiency and effectiveness, in: Husen, T. & N. Postlethwaite (eds), *International Encyclopedia of Education (1779-1784)*, Oxford, Pergamon.
21. Ninan, M. (2006) School climate and its impact on school effectiveness: a case study, Paper presented at *International Congress for School Effectiveness and Improvement* at Fort Lauderdale, Florida, USA.
22. Reynolds, D. (1985) *Studying school effectiveness*. London: Falmer Press
23. Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B. Hopkins, D., Stoll, L., Lagerweij, N. (1996), *Making good schools: linking school effectiveness and school improvement*. London: Routledge.
24. Santrock, J.W. (2004) *Educational psychology*, 2nd edition. New York: McGraw-Hill.
25. Scheerens, J. (2014) School quality and the educational effectiveness knowledge base, in: Van Hoorn, M. (ed.), *Quality now! Arts and cultural education to the next level* (34-49), Utrecht: LKCA.
26. Scheerens, J. (2013) The use of theory in school effectiveness research, *School Effectiveness and School Improvement*, 24(1), p. 1-38.
27. Scheerens, J. (2000) *Improving school effectiveness*. Paris: UNESCO, IIEP, Fundamentals of Educational Planning, Series No. 68.
28. Scheerens, J. (2004) *Review of school instructional effectiveness research*, Paper commissioned for the *EFA Global Monitoring Report 2005*, The Quality Imperative.
29. Šimunović, Z. (2012) Poželjne osobine učitelja nastave instrumenta u glazbenoj školi, *Život i škola*, br. 27 (1), str. 167-176.
30. Stoll, L. (1995) *The complexity and challenge of ineffective Schools*. Paper presented to the *European Conference on Educational Research and the Annual Conference of the Educational Research Association*, Bath.
31. Stoll, L., Fink, D. (1996) *Changing our schools*. Buckingham: Open University Press.
32. Stronge, J.H., Tucker, P.D., Hindman, J.L. (2004) *Handbook for qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
33. Strugar, V. (2014) *Učitelj između stvarnosti i nade*. Zagreb: Alfa.
34. Tedlie, C., Reynolds, D. (2000) *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.

SUMMARY

Education is a cornerstone of modern society, essential to human development, economic growth, and democratic stability. The quality of education plays a critical role in shaping individual and societal success, prompting widespread research, policy reform, and institutional transformation. However, defining educational quality remains complex and multifaceted. Central to this discourse are the interrelated constructs of educational effectiveness, teacher effectiveness, and teaching effectiveness. Each concept brings distinct theoretical and practical perspectives: educational effectiveness emphasizes student outcomes; teacher effectiveness highlights educator competencies and practices; and teaching effectiveness focuses on instructional methods. Though often used interchangeably, these terms address different dimensions of quality. Measuring effectiveness presents challenges, including cultural variability, resource inequality, and the limitations of standardized testing. As such, it is crucial to incorporate qualitative factors—such as student engagement, critical thinking, and emotional development—into assessments of educational quality. This paper explores these constructs, their interconnections, and the need for more holistic evaluation frameworks to better reflect the multifaceted goals of education and to inform both scientific inquiry and professional practice.