

КРАТКА АНАЛИЗА

# КВАЛИТЕТОТ НА СИСТЕМОТ ЗА ОБЕЗБЕДУВАЊЕ КВАЛИТЕТ ВО ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

22  
март, 2013

**Автор:**

Дна Мицковска-Ралева

**ИЗДАВАЧ:**

Центар за истражување и креирање политики  
Цицо Поповиќ 6-2/9 1000, Скопје  
Тел/факс +389 3109932  
www.crpm.org.mk | crpm@crpm.org.mk

## Фази на системот за обезбедување квалитет: Помеѓу планираното и имплементираното

Системот на обезбедување квалитет во образованието подразбира постоење на сеопфатна институционална рамка преку која владите можат да се осигураат дека во училиштата се одвива процес на учење.<sup>1</sup> Системот треба да содржи јасна, целисходна **визија на учењето** и **целите** кои треба да се постигнат, **правила** кои ги водат активностите на актерите во образовниот систем, воспоставен **менаџмент на ресурси** и координација на различни функции или различни институции.

Во суштина, еден холистички пристап опфаќа неколку фази кои следуваат една од друга: поставување на цели и стандарди -> проценка на постигнатото -> споделување на резултатите од проценката -> интервенција (Слика 1). Процесите на комуникација и врските на одговорност се јавуваат помеѓу актерите при процесот на реализирање на секоја од овие функции и премин од една во друга функција.

Слика 1. Фази/функции на системот за обезбедување квалитет во образованието (Адаптирано од: SABER World Bank и Governing Decentralized Education Systems, P. Radó (2009))



Во рамки на проектот 'Обезбедување квалитет во основното образование во Југоисточна Европа: Што функционира во нашиот регион?' којшто се спроведе во 7 држави од регионот, ЦИКП изврши истражување на системот за обезбедување квалитет во основното образование во Македонија. Покрај анализа на законската рамка и формалните политики, беа спроведени интервјуа со различни чинители во системот, од креатори на политиките, преку аналитичари на образовниот систем, до практичари на ниво на училишта. Најголем дел од резултатите

прикажани во оваа кратка анализа произлегоа од теренското истражување спроведено во 6 основни училишта во различни региони на државата и со различна успешност во воспитно-образовната работа. Во секое училиште беа интервјуирани 6 лица (директор, психолог/педагог, наставници, претставник на Училишниот одбор и претставник на родителите) со цел да се утврди како поединечни аспекти на системот за обезбедување квалитет се разбираат и реализираат на ниво на училиште.

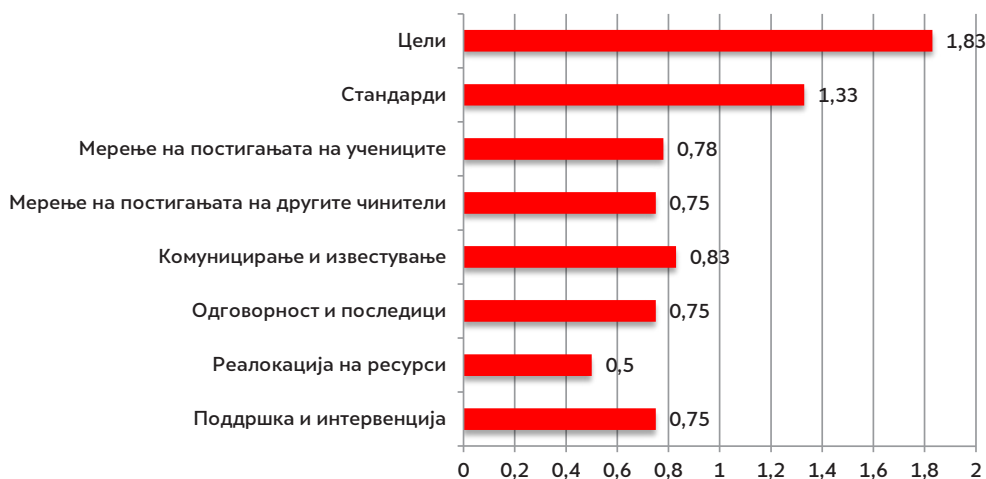
Резултатите се особено актуелни имајќи предвид дека системот во последните 3-4 години е во процес на реформирање, кое сеуште трае. Донесени со нови политики, воведени се многу нови процедури и механизми на контрола, на училишниот кадар му се дадени нови задачи и одговорности, а сеуште не е спроведен процес на проценка на ефективност на политиките.

Една од целите на спроведеното истражување беше да утврди во кој степен секоја од фазите на системот е имплементирана во Македонија. Тоа се правеше така што 12 т.н. 'реални потреби' (во најголем дел 8-те 'клучни компетенции' дефинирани од страна на ЕУ<sup>2</sup>) (види График 2) беа анализирани од аспект на тоа колку за секоја постојат воспоставени механизми за: поставување цели и стандарди, проценка на постигањата, известување, одговорност, поддршка и интервенција и ре-алокација на ресурси.

Проценката на постигнатоста на секоја од фазите беше спроведена преку анализа на повеќе извори: документи, домашни и меѓународни извештаи, проценка на реализацијата на конкретни индикатори од страна на креатори на политиките, практичари и експерти во областа. Конечниот

на системот кои се поврзани со поставување на цели, а делумно се развиени елементите поврзани со поставувањето на стандарди поврзани со целите (види График 1). Целите и стандардите се комплетно развиени кога станува збор за постигањата на учениците по различни училишни предмети, делумно се поставени за наставниците, но не и за другите актери од системот. Преостанатите фази се развиени во понизок степен. Иако постигањата на учениците по најголем дел од клучните компетенции се проценуваат на ниво на училиште, сеуште изостануваат стандардизираниите тестирања на сите компетенции<sup>3</sup>, а и учеството на меѓународни тестирања е ниско. Во поглед на евалуација на постигањата на другите чинители во системот, фокусот е на наставниците и делумно директорите на училиштата, додека постигањата на другите актериво системот не се проценуваат систематски.

**График 1.** Степен на реализација на фазите на системот за обезбедување квалитет



**Напомена:** секоја фаза се проценуваше преку евалуација на состојбата на 12-те 'реални потреби' на скала од 3 степени, при што 0 означува непостоење на систем, 1 – делумно воспоставен систем и 2 – потполно воспоставен и функционален систем. На графикот е претставена пресметаната средна вредност од одговорите за секоја од фазите.

скор е резултат на проценката на авторот донесена врз основа на информациите добиени од горенаведените извори.

Резултатите од истражувањето укажуваат дека најцелосно се развиени елементите

За резултатите на учениците се известува најчесто преку родителските средби, но недостасуваат јавно објавени резултати на ниво на училиште или пак споредба на училишта во поглед на резултатите на екстерни тестирања. Аспектот на сносене одговорност

**График 2.** Колку системот за обезбедување квалитет одговара на 'реалните потреби' на образованието?



**Напомена:** секоја фаза се проценуваше преку скала од 3 степени, при што 0 означува непостоење на систем, 1 – делумно воспоставен систем и 2 – потполно воспоставен и функционален систем. На графикот е претставена пресметаната средна вредност од одговорите.

е регулиран и се спроведува во однос на учениците, нивните родители, наставниците и делумно директорите на училиштето; додека не е регулиран за преостанатите актери (види подолу под: Систем на одговорност). Следствено на ова, и системот на поддршка и интервенција најмногу се фокусира на учениците и наставниците. Најмалку развиен аспект е ре-алокацијата на ресурси, која е предвидена само како механизам за награда/казна на наставниците во случај на 'објективно' или 'необјективно' оценување.

Во поглед на прашањето колку 'реалните потреби' на образовниот систем се адресирани во моделот на системот за обезбедување квалитет, може да се забележи дека најсоодветно се одговара на потребите кои се поврани со клучните компетенции: комуникација на мајчин јазик, комуникација на странски јазик, математика и природни науки, дигитални компетенции, социјални и граѓански компетенции и културна свесност и експресија. Тоа се оние компетенции кои се покриени со поединечни училишни предмети, што само по себе повлекува поставување на цели, стандарди, механизми на следење и известување итн. Компетенциите 'учење како да се учи' и 'чувство на иницијативност и претприемништво' сеуште не се вградени во системот. Аспектите 'едукација и обука на наставниците' и 'учество на родителите' се исто така послабо развиени и недоволно опфатени во системот, особено во поглед на евалуација на постигањата и сносене одговорност за резултатите.

## Реформи, реформи

Последниве неколку години, македонскиот образовен систем се соочува со значајни реформи кои имаат за цел да го редефинираат системот за обезбедување квалитет во образованието и да ги направат актерите во системот поодговорни. Најголем дел од механизмите кои се воспоставуваат имаат за цел да постават конкретни стандарди и критериуми за постигања, како и да ја зајакнат одговорноста на наставниот кадар, стручната служба и индиректно на училишниот менаџмент. Најсеопфатниот инструмент за проценка на севкупниот квалитет на училиштата се интегралната евалуација и самоевалуацијата, додека политиката која е најмногу дебатирана од страна на чинителите во образовниот процес е екстерното оценување. Подолу ќе бидат образложени овие механизми, со акцент на аспектите кои се пропорува да се ревидираат и подобрат.

## Квалитетно образование: стандарди vs. резултати

**Што е предвидено:** Поставувањето на стандарди во врска со тоа што се очекува од секој актер во системот најчесто се смета за почетна точка во планирањето и мониторирањето на квалитетот. Еден од првите чекори е поставувањето на стандарди за постигања на учениците. Во македонскиот образовен систем ова е воспоставено преку поставување на стандарди за постигања на учениците по секој од предметите според Блумовата таксономија.

Стандарди за наставниците и стручните соработници не се поставени, иако можат да се извлечат индиректно преку анализа на Упатството за вреднување на наставниците и стручните соработници изработено од страна на Просветниот Инспекторат. Овој формулар за проценка е прв од ваков вид во Македонија и означува иницијатива за проценување на училишниот кадар врз основа на однапред поставени индикатори. Дополнително, за наставниците се водат портфолија на ниво на училиште, како показател за нивниот професионален развој.

Понатаму, со развивањето на Индикаторите за квалитет на училиштата се воспоставија конкретни стандарди за проценка на училиштата. Иако за директорите нема конкретно дефинирани стандарди, нивните постигања најчесто се персонифицираат преку генералната проценка на училиштето.

За преостанатите чинители на системот, училишни одбори, претставници на локална и централна власт; не се воспоставени стандарди за постигања и можноста за проценка на нивната работа врз основа на однапред поставени критериуми е ограничена.

**Како се разбира и спроведува:** Стандардите се поставуваат за да претставуваат водич за тоа што се очекува и да овозможат проценка што е постигнато. Една од целите за нивно постоење треба да биде воспоставувањето рамка за проценка на квалитетот на образовниот систем преку постигањата на поединечните чинители на системот. Сепак, не секогаш функцијата на стандардите се гледа како поврзана со квалитетот на образованието.

За да ја провериме оваа претпоставка претставниците на училиштата ги запрашавме што за нив претставува квалитетно образование. Тие наведоа лепенца од фактори како значајни за квалитетот на образованието. Родителите (претставници на Советите на родители) најчесто се фокусираат на условите во училиштето и подготвеноста/стручноста на наставниците; наставниците ги ставаат во прв план квалитетот на наставните програми и учебниците, директорите на ова

го додаваат и менаџментот на училиштето, а претставниците на педагошко-психолошката служба се надоврзуваат дека особено е важно развивањето на сите аспекти на личноста на ученикот. Интересно, само мал број го поврзаа квалитетот со компетенциите (знаења, способности, вештини) на учениците, иако во светски рамки, кога се зборува за квалитет, тој најчесто се 'мери' преку вакви 'излезни' фактори.

*'Квалификационото образование е сè што води кон подобри постигања на учениците и подобар професионален развој на наставниците'*

--- Наставник---

**Стандардите за постигањата на учениците** поставени од страна на советници на Бирото за развој на образованието (БРО) врз основа на нивното стручно мислење, иако генерално се прифаќаат од наставниците, се критикувани поради неконсултирањето на наставниот кадар при нивното креирање, како и неспроведувањето на 'тестирање' за проверка на нивната соодветност. Дополнително, во недостаток на стандардизирани тестови за проверка на нивното постигнување, секој наставник може да ги разбира/толкува на различен начин и различно да ги поставува критериумите за оценување.

*'Онака како што се поставени сега, без проверка, може да се докаже дека некои се поставени ирениско и секој ученик може да постигне за 5-ка, и обратно.'*

--- Наставник ---

Покрај тоа, во држава во која сите меѓународни тестирања покажуваат огромни разлики помеѓу постигањата на учениците од урбаните и руралните средини како и од паралелки со настава на различен јазик, прашањето за потребата од диференцијација на стандардите е многу релевантно. Ставовите околу тоа дали од сите ученици треба да се очекува да бидат проценувани според исти стандарди се разликуваат во зависност од училиштата од кои доаѓаат. Претставниците на поизолуваните рурални училишта воглавно се чувствуваат обесправени кога се проценувани за постигање на стандарди кои се директно или индиректно поврзани со социо-економската положба на учениците, нивните претходни знаења и вештини.

*'Не може да се очекува исто ниво на постигања од сирани на ученик кој има високо образование, родители, користење дојолни часови, воншколски активности итн., и ученик кој нема поддршка при учењето од сирани на родители и нема можности за дојолни развој на вештини надвор од училиштето (на пр. познавање на сирански јазици).'*

--- Училишен психолог---

Следствено, наставниците од овие училишта сметаат дека се во понеповолна положба кога се проценуваат за успехот на своите ученици, бидејќи сметаат дека не може да го постигнат истиот успех на натпревари. Перцепцијата е дека треба да инвестираат многу повеќе труд во работата со учениците за да ги постигнат резултатите кои училиштата од урбаните средини ги постигнуваат со помош на поволниот социо-економски статус на учениците и поддршката од родителите.

Формуларот за проценка на наставниците, како индиректен индикатор за **стандардите за постигања на наставниците** е прифатен како инструмент, но постојат сериозни реакции за одредени аспекти кои треба да се изменат и подобрат. На пример, начинот на проценка на професионалниот развој за многумина е проблематичен. Овој индикатор се објективизира преку барање наставниците да прикажат сертификати од посета на обуки и семинари. Наставниците реагираат дека премногу тежина се става на добиените сертификати, што води кон нивно фокусирање кон добивање сертификати без притоа да се проверува дали тие се здобиле со конкретни вештини за време на обуките и дали истите ги користат во секојдневната пракса со учениците. Дополнително, оние наставници кои биле обучувачи сметаат дека на ваквата нивна улога не е дадено соодветно значење при проценката.

Добивањето на поени на наставникот за успехите кои ги постигнале неговите ученици на натпревари исто така е критикувано, поради тоа што не сите наставници имаат еднаква можност да ги пратат своите ученици на натпревари. Конкретно, наставниците од предметна настава предничат во поглед на можностите, како и оние наставници кои работат со ученици од семејства со повисок социо-економски статус.

Генералниот впечаток е дека фокусот е на аспектите надвор од работата на наставниците во училиштата, како што се: сертификатите, наградите на учениците, позицијата класен раководител, автор на учебник и сл., додека аспектите на настава и учење во училиштата се недоволно застапени. Ова претставува пречка за наставниците кои ја фокусираат својата енергија на наставата, а помалку на активностите вон наставата.

*'Бев оценет како најдобар во училиштето, бидејќи имам добивано многу награди со моите ученици, иако имав многу малку поени на прашањата кои се однесуваат на планирање и реализација на наставата.'*

---Наставник---



## Интегрална евалуација: Хартијата трпи сè

**Што е предвидено:** Спроведувана од страна на Државниот просветен инспекторат (ДПИ), интегралната евалуација е најсеопфатниот механизам за проценка на квалитетот на училиштата, преку опфат на аспекти од физичките услови во училиштето, преку процесите на настава и учење, до училишната клима и раководење. Секое училиште треба да биде евалуирано еднаш на три години преку теренска посета од страна на просветни инспектори во траење од најчесто три дена и преглед на голем број документи.

**Како се разбира и спроведува:** При интегралната евалуација се бараат голем број на документи кои треба да служат како доказ дека одредени активности се реализирани. Бидејќи праксата за документација на секоја активност е релативно нова за училишниот кадар, ваквиот фокус на административни работи и документација е еден од најоспорувани аспекти од интегралната евалуација. Критиките се однесуваат на фактот дека со обезбедувањето административни докази бара многу време со што се намалува времето кое би се посветило на поквалитетна реализација на наставата и на воннаставни активности. Училишниот кадар се соочува со секојдневен притисок на пишување извештаи за секоја спроведена активност, подготвување планови за час, годишни програми за работа, собирање и чување примероци од работа на учениците, правење листи на учесници за различни воннаставни активности и сл.

Документирањето на она што се работи е важно, но го губи значењето кога станува цел за себе. Потребата која ја налага интегралната евалуација сè што се работи да се документира се разбира од наставниците и стручната служба како неопходна за контрола на сработеното, но од друга страна се реагира за недоволната контрола/проверка на она што е ставено на хатрија. Иако инспекторите се обидуваат да ги проверат информациите преку консултирање на различни извори (на пр. ученици, родители, стручна служба), тридневната посета на училиштето не овозможува проверка на сите информации. Поради тоа, само-проценката на наставникот или претставникот на стручната служба може да биде нереална, со тоа што оние кои се помалку самокритични ќе прикажат поповолна слика, а покритичните ќе се потценат, сметајќи дека има уште многу што можат да направат. Дополнително, бидејќи најчесто се посетуваат часовите на околу 50% од кадарот, едни ќе бидат дупло мониторирани (преку набљудување на час и проценка преку формулар), додека други не.

*‘Јас можам многу работи да напишам во извештајот за мојата работа, но не знам како би провериле дали сè од штоа било споредено.’*

**---Училишен психолог---**

Дополнителен ризик е намаленото време за стручна работа со учениците како резултат на административните обврски. Ова е особено идентификувано како проблем од страна на претставниците на стручната служба кои имаат пофлексибилен распоред на своите активности и проценуваат дека времето кое претходно го посветувале во директни активности со учениците е намалено.

Во поглед на прашањето колку евалуацијата на нивната работа е објективна, наставниците и стручните соработници се поделени. Додека еден дел сметаат дека критериумите според кои во моментот се спроведува проценката на нивната работа се сеопфатни и можат да дадат реална слика за нивните квалитети, други сметаат дека некои од најзначајните аспекти на работата на наставниците се занемаруваат и се ставаат во втор план. Тука најпрво мислат на квалитетот на наставата и учењето кое се случува во училищата и улогата на наставникот како педагог, како аспекти на кои се придава помалку важност, и кои не можат секогаш да се документираат во писмена форма. Следствено, се апелира за што повеќе посети на часови, затоа што еден час не може да биде репрезентативен за квалитетот на наставникот.

Наставниците коментираат и дека имаат голема корист од добивањето на фидбек по опсервација на нивниот час. Бидејќи дел од нив не добиле можност за фидбек сесија биле оставени во недоумица во поглед на својата изведба и можностите за подобрување. Оваа практика е особено корисна имајќи ги предвид релативно ретките посети од страна на советниците од БРО, чија работа е директно поврзана со советување на наставниците во поглед на реализација на наставата.

Споредувајќи ги посетите од страна на Инспекторатот и Бирото, една директорка на училиште заклучува:

*‘Од една страна, инспекциските посети се добри за да ни даат идеи за подобрување, но можностите кои ги имаат за санкција креираат стрес помеѓу наставниците. Посетите од советниците од Бирото се иррирачки и релаксирано, бидејќи нивната функција е иррирачно советодавна и корективна.’*

Сепак, постојат реакции во поглед на несоодветната координација на активности помеѓу МОН, ДПИ и БРО, што може да предизвика конфузија бидејќи постојат случаи кога ‘исти работи се бараат од страна на различни институции, прикажани на донекаде

различен начин, ѝа ѝ треба да ѝ реѝишуваме работѝи, шѝо создава доѝолниѝелна админи-сѝраѝивна работѝа', како што наведува еден психолог. Во овој контекст е и барањето за различен фокус на дневните подготовки од страна на БРО и Инспекторатот. Додека од првите добиваат насока дека планот треба да биде рамка/водич за часот, вторите бараат строго придржување кон планот и истото го проверуваат при евалуацијата.

Претставниците на училиштата сметаат дека процесот со текот на времето се подобрува, имајќи предвид дека и инспекторите се стекнуваат со искуство, а и училиштата знаат што се очекува од нив и како треба да се подготват. Во тој контекст, практиката на најавување на посетите неколку месеци однапред се смета за добра, бидејќи кадарот може навреме да ги подготви материјалите кои би биле побарани. Истовремено, се намалува стресот помеѓу училишниот кадар поради инспекцијата која следува. Сепак, со цел добивање на порелевантни податоци за време на инспекциската посета би било соодветно доколку претставници од училиштето на средба со ДПИ би добиле дополнителна елаборација за секој индикатор, како и за начинот на кој истиот ќе биде мерен/проверуван.

## Самоевалуација: Како да се презентираме?

**Што е предвидено:** Училиштата на секои две години треба да спроведуваат самоевалуација на својата работа, преку користење на Индикаторите за квалитет на училиштата. Ова е процес спроведуван од тимови кои покрај училишниот кадар би требало да ги вклучуваат и учениците и нивните родители. Врз основа на резултатите од самоевалуацијата, училиштето треба да подготви развоен план за следните две години. Извештаите за самоевалуација треба да се постават на веб страните на училиштето и на општината во чии рамки функционира училиштето.

**Како се разбира и спроведува:** Самоевалуацијата е практика која училиштата ја спроведуваат без посериозни потешкотии. Сѐ повеќе ја разбираат како обврска која не ги оптоварува, туку напротив им помага да ги разберат перцепциите на различните актери во процесот на образование (покрај училишниот кадар, тоа се родители, учениците, локалните и централните власти), да проценат до каде се стасани, што треба да подобрат, кон што да се насочат во иднина.

Сепак, прашање е колку самоевалуацијата се користи како темелна алатка за проценка на квалитетот на училиштата. Училиштата сеуште имаат тенденција да се фокусираат

на потенцирање на добрите аспекти додека им недостасува посериозна самокритика за посочување на послабите. Во овој поглед, потребно е да се работи на подобрување на вештините на кадарот за прибирање релевантни информации, преку развивање на соодветни инструменти за прибирање податоци, вклучување на репрезентативен примерок родители, наставници, ученици; соодветна обработка и анализа на податоците.

Принципот на известување за податоците исто така честопати не се почитува, имајќи предвид дека и покрај обврската за споделување на Извештајот за самоевалуација на веб страната на училиштето или општината, тоа многу ретко се случува. Ова е уште попроблематична одредба ако се има предвид фактот дека голем број училишта немаат (функционална) веб страна. Генералниот впечаток е дека училиштата недоволно ги искористуваат евалуациските извештаи за промоција на своите постигања. Исто така, прашање е колку од активностите предвидени со развојниот план/план на активности реално се спроведуваат и каков е квалитетот на нивна реализација.

*'Во ѝланотѝ на акѝивносѝи ѝредвидовме ѝодобрувања во методикѝе на насѝава, но јас не гледам ѝромени кај колеѝиѝе, сеушѝе се ѝрименуваатѝ исѝиѝе засѝарени методѝи.'*

---Наставник---

Иако генерално се гледа како корисна практика и активност која го мобилизира целото училиште, отсуството на надворешна контрола овозможува различен пристап кон процесот на прибирање, обработка и толкување на резултатите и не овозможува споредливост на извештаите од различни училишта. Имајќи предвид дека сеуште е релативно нов механизам, на училиштата им е потребно време за да ги видат придобивките кои ги носи.

Општиот впечаток е дека наставниот кадар во училиштата најмногу го цени континуираниот мониторинг од страна на стручната служба и деректорот на училиштето. Во сите анализирани училишта постои редовна практика на посета на часовите на наставниците проследени со дискусија и давање на фидбек за квалитетот на часот. Квалитетот на овој процес е различен, и додека во некои училишта се спроведува формално, во други посериозно му се пристапува, со цел наставниците да се обучат за самостојна анализа на својата пракса.

*'И ѝорано сѝроведувавме ѝосетѝи на часови, но во ѝекоѝи на изминаѝиѝе неколку години се сѝремиме да се фокусираме на развивање на вешѝиниѝе на насѝавниѝиѝе за рефлексѝија, за да можат криѝички да се ѝроценатѝ и да ги сменатѝ неефикасниѝе ѝпраѝики (...)' Ова е најорен ѝроцес, но е многу ефекѝивен.'*

---Училишен психолог---

Во овој контекст, одржувањето на т.н. 'отворени часови' на кои се поканети претставници на училишниот кадар, ученици, родители и други заинтересирани се смета за корисна практика која покрај тоа што има за цел да презентира некоја нова наставна метода, може да се искористи и како панел за дискусија, рефлексивна и размена на искуства помеѓу различните актери во системот.

## Систем на одговорност: Наставниците на 'тапет'

**Што е предвидено:** Системот на обезбедување квалитет е неопходно да содржи и аспект на сносене одговорност, со цел да се осигура почитувањето на целите и стандардите од страна на секој од актерите во системот. Во тој поглед, од учениците, доколку не постигнуваат соодветни резултати се бара да посетуваат дополнителни часови, за чие непосетување одговорност сноси родителот/старателот кој може да се казни финансиски или да се "дисциплинира" преку посета на 'родителски часови', а во крајна линија може да го повторат одделението И учениците не се отпорни на најновите санкции на системот бидејќи резултатите кои ги постигнале на екстерното оценување можат да им влијаат при уписот во следното ниво на образование. Од наставниците се бара одговарање на законски предвидените обврски, за чие неисполнување може да следуваат дисциплински мерки и слично; но санкциите се најдетално дефинирани во случај на утврдување необјективност во нивното оценување (преку екстерното тестирање). Следствено, може да им се намали платата, да им се ограничат можностите за напредување во кариерата и конечно да бидат отпуштени од работа. Истовремено, тие се единствениот актер во системот кој може да биде награден (преку зголемување на платата) за објективно оценување.

Училиштата, персонифицирани преку директорите, подлежат на одговорност доколку инспекцијата утврди нередовности кои не се надминат во предвидениот рок, не ја исполнува годишната програма или пак три години по ред најмалку 10% од наставниците се проценети како 'необјективни' во оценувањето. Законски, училиштата можат да бидат санкционирани преку промена на директорот и распуштање на училишниот одбор. Не се предвидени мерки на поддршка во случај на високи постигања.

Останатите актери во системот, т.е. локалната и централната власт законски не се дел од системот на одговорност. Тие можат да сносат морална одговорност доколку се утврди дека

некој од аспектите за кои тие се одговорни не се реализира соодветно, но формално, не се предвидени санкции.

### Како се разбира и спроведува:

Бидејќи најголемиот дел од системот на сносене одговорност е базиран на механизмите кои произлегуваат од екстерното тестирање, ќе биде анализирана оваа политика, со фокус на нејзиното потенцијално влијание на квалитетот на образовниот процес воопшто.

Со вклучувањето на политиката за екстерно оценување, на поимот – одговорност на наставниците му се даде поинакво значење од претходно. Имено, предвиденото споредување на оценката на ученикот која ја дал наставникот со онаа што ќе ја добие на екстерното тестирање единствено се фокусира на проценката на 'објективноста' на наставникот при оценувањето, додека не го проценува квалитетот на процесот на настава и учење, како ни неговите ефекти врз постигањата на учениците. Ова е и најголемиот проблем на зацртаната политика, бидејќи постои ризик дека наставниците кои објективно ги оцениле учениците со (по)слаби оценки (што повлекува претпоставка дека недоволно ги научиле) ќе добијат потврда за нивната објективност преку екстерните тестови, а со тоа и можност да бидат наградени (парично и во повисоко звање). Со ова, системот носи сериозен ризик да се развие во механизам со кој ќе се наградуваат и неквалитетните наставници, па покрај тоа што ќе обезбедува 'објективност' може да го намалува генералниот квалитет на образованието кое го добиваат учениците.

Сепак, овој ризичен исход ретко се препознава како таков, додека дебатите околу екстерното оценување се одвиваат околу други прашања, кои се исто така релевантни. Најчесто, следниве аспекти се потенцираат како проблематични:

- Засновање на оценувањето на еден тест со повеќечлен избор ја подрива улогата на наставникот како педагог и ја насочува неговата работа кон 'учење за тестот' (teaching to the test) и вежбање на одговарање на конкретни типови прашања од тестовите. Ова е особено ризично за одделенските наставници кои себеси се перцепираат првенствено како педагози чија цел е севкупен развој на личноста на ученикот.
- Имајќи предвид дека наставникот го следи ученикот во текот на целата година и конечната оценка претставува резултат на следењето и оценувањето на постигањата во текот на таа година, додека тестот е слика на знаењето во еден момент, постои потенцијална закана, неосновано да се смета за повалидна и пообјективна оценката добиена на само еден тест
- Тестот на знаење не може да ги процени вештините на учениците, кои некогаш се позначајни од теоретското знаење, и се образложени во стандардите за постигања

на учениците.

- Одлуката наставниците кои предаваат уметност (музичка, ликовна) и физичко образование да се евалуираат врз основа на ученички портфолија од страна на преостанатите наставници се смета како нееднаков третман, имајќи предвид дека проценката базирана врз основа на портфолија е многу посубјективна споредено со тестот на знаење.
- Капацитетите на институциите за развивање на соодветни тестови секоја година, по секој предмет и за секоја возраст се предмет на сериозна полемика, имајќи предвид дека тестовите треба да бидат стандардизирани, а стандардизацијата е сложен процес кој треба да содржи фази на проверка, ревизија, прилагодување итн.

Сепак, и покрај тоа што овие теми се предмет на постојана дискусија во рамки на училиштата и во професионалните здруженија во кои членуваат наставниците и стручните соработници, тие не се сериозно покренати на повисоко ниво од страна на просветните работници. Постои генерално чувство на апатија како резултат на ставот дека одлуките се веќе донесени и не може да се направи ништо тие да се променат.

Од друга страна, притисокот за имплементација на политиката на екстерно оценување, во нејзината сегашна форма, произлегува од уверувањето дека само преку овој механизам може да се редуцира 'инфлацијата' на одлични ученици и да се овозможи споредливост на постигањата помеѓу различни училиштата. Во тој контекст, аргументот за екстерно оценување успешно се користи од страна на дел од наставниците како метода за справување со притисоците на родителите за повисоки оценки на учениците.

## **Заклучок: Колку е квалитетен системот за квалитет?**

Вниманието кое се посвети во текот на последните неколку години на формално уредување на системот за обезбедување квалитет доведе до доближување до трендовите за систем кој ги содржи сите фази. Сепак, непостоењето на сеопфатна стратегија врз основа на која ќе произлегуваат поединечните политики доведува до нивна некохерентност и неускладеност. Ова особено доаѓа до израз во поглед на различниот степен на развиеност на механизмите за следење на квалитетот на различни актери во системот, како и барањето за строго почитување на стандардите и сносиње одговорност од страна на едни (учениците и наставниците) за разлика од други (креаторите на политики на централно и локално ниво). Понатаму, сеуште е доминантен фокусот на формата наспроти содржината, изразен преку барање

за регистрирање и документирање, без суштинска проверка на спроведеното и проценка на квалитетот на истото. Процесите на дефинирање цели, развивање наставни програми, стандарди и методите на проценка на нивната имплементација сеуште се високо централизирани, и се одвиваат одгоре-надолу, не нудејќи ефективни начини на контрола и исправање на недоследностите. Поради тоа, иако формалната поставеност на системот е на задоволително ниво, ефективната имплементација заостанува. Ова е донекаде очекувано имајќи предвид дека системот е сеуште во фаза на интензивни реформи и постојано доживува ревидирање. Препораките кои следуваат имаат за цел да придонесат во поуспешно редизајнирање на системот и негово оформување во сеопфатен механизам за проценка и контрола на квалитетот.

## **Препораки**

- Стандардите за постигања е потребно да се тестираат на примерок од ученици за да се утврди нивната соодветност и способност за проценување на разлики во нивоата на постигања. Истовремено, наставниците имаат потреба од механизам преку кој ќе можат да споделуваат искуства поврзани со имплементацијата на стандардите во пракса, и да ги информираат креаторите на политиките во поглед на реалната употреблива вредност на стандардите.
- Неопходна е ревизија на политиката за екстерно оценување, особено во поглед на користење на резултатите за проценка на објективноста на наставниците и нивно наградување и казнување врз основа на овој критериум. Функцијата на екстерните тестирања треба да биде првенствено проценка на нивото и квалитетот на постигањата на учениците, како и информирање на образовниот систем за квалитетот на различни образовни политики. Во контекст на ова, еден тест не може и не треба да биде мерило на успешноста на учениците, наставниците и училиштето во целина, поради што се препорачува држење до принципот 'една цел-еден тест'.
- Проценката на наставниците треба да опфаќа повеќе аспекти од нивната работа, но главниот фокус да биде на нивната работа за време на часовите, како и квалитетот на знаењата/компетенциите со кои се стекнуваат учениците.
- За да се добие целосно развиен систем кој ги вклучува аспектите на проверка и прилагодување (checks and balances), потребно е да се развијат формални механизми на одговорност за актерите во системот чија улога е креирање на образовните политики на национално и локално ниво.

1. SABER (System Assessment and Benchmarking for Education Results) (видете повеќе на <http://go.worldbank.org/C36SDN4CS0>)

2. Види повеќе на: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf)

3. Екстерното оценување сеуште не е имплементирано, а и неговата основна целна група не се учениците туку наставниците