

## OBRAZOVANJE ODRASLIH

**Marija Tomić<sup>1</sup>**  
Filozofski fakultet  
Univerzitet u Banjoj Luci  
Bosna i Hercegovina

Primljen: 23.03.2023. godine  
Prihvaćen: 06.06.2023. godine  
UDC: 001.818:374.7377.4  
DOI: 10.19090/ps.2023.1.120-134  
Pregledni naučni rad

### EVALUACIJA REZULTATA I PROCESA PEDAGOŠKO-ANDRAGOŠKOG RADA

#### *Apstrakt*

*U ovom radu analizirana je evaluacija pedagoško-andragoškog rada kao osnova unapređenja obrazovnog procesa. S obzirom na saznanja iz oblasti andragogije i pedagogije, činjenice iz ove oblasti su pomogle u rasvetljavanju mogućnosti i granica korigovanja obrazovnog procesa na osnovu procesa evaluacije. Rad ima za cilj predstavljanje značaja procesa vrednovanja kao i utvrđivanje mogućnosti predupređenja eventualnih prepreka u budućem radu sa odraslima. Pored cilja i smisla evaluacije, rad predstavlja i najpouzdanije metode evaluacije pedagoško-andragoškog rada nastavnika u obrazovanju odraslih. Detaljna analiza navedenog problema objašnjava važnost i odgovornost svih učesnika u pedagoško-andragoškom radu. S obzirom da je za usmerenje buduće prakse neophodno detaljno analizirati trenutnu situaciju, rad ima za cilj da precizno objasni i uputi na nedostatke u obrazovanju odraslih. Bez obzira što je polje andragogije usmereno na formiranje odrasle osobe, ne možemo zanemariti važnost pedagoških sposobnosti andragoga. Pedagoške kompetencije nisu neophodne samo kada govorimo o vaspitanju djece, nego i u obrazovnom segmentu bez obzira na uzrast. Prožimanje andragogije i pedagogije je neizbežan proces o svakom obrazovnom procesu, samim tim je od krucijalne vrednosti njihova analiza i evaluacija. Rad analizira smisao procesa evaluacije, kompetentnost anragoga kao i metode evaluacije. Da bismo unaprijedili praksu neophodno je da posebnu pažnju posvetimo stručnom usavršavanju andragoga kao i unapređenju obrazovnog procesa kroz uvođenje inovativnih sredstava, metoda i udžbenika.*

*Ključne reči: evaluacija, celoživotno obrazovanje, obrazovanje odraslih*

---

<sup>1</sup> [marija.tomic93@hotmail.com](mailto:marija.tomic93@hotmail.com)

## Uvod

Evaluacija kao pedagoški pojam zahtijeva detaljnu analizu i proučavanje, ne samo iz ugla formalnog vaspitno-obrazovnog sistema, nego i iz područja andragogije. Pored smisla, cilja i načina evaluacije pedagoško-andragoškog rada, potrebno je pružiti odgovore i na pitanja vezana za dilemu o postojanju modela jedinstvenog sistema praćenja obrazovnog procesa ili pak postojanja različitih modela, u zavisnosti od obrazovnog nivoa ili institucije. Rad u svojoj osnovi ispituje vrednovanje nastavnog procesa ali i svih ostalih aktivnosti koje spadaju u polje pedagogije i andragogije. Posebno je analizirana pedagoška strana obrazovnog procesa odraslih, kao i karakteristike nastavnika koji rade sa odraslima. S obzirom da je sadržaj andragogije usmjeren na odrasle kao ciljnu grupu, pojam evaluacije tog procesa je često zanemaren. Kako je moguće unaprijediti bilo koji proces ukoliko nemamo rezultate prethodno sprovedenih aktivnosti. Evaluacija u svojoj suštini podrazumijeva pružanje informacija o efikasnosti sprovođenja pedagoško - andragoškog rada, kao i pružanju rješenja za dalje unapređenje i poboljšanje svih eventualnih nedostataka. Da bismo uspješno analizirali rad bilo koje vaspitno-obrazovne institucije, prvenstveno treba da precizno definišemo ciljeve učenika, onih koji poučavaju, kao i kompletnog obrazovnog procesa. Kada se govori o vrednovanju pedagoško - andragoškog rada, spominje se vrednovanje institucije, rada odraslih učenika, nastavnika, stručne službe itd. Samim tim, za uspješnu evaluaciju potrebno je uspostaviti mjere za procjenu kvaliteta rada svih pojedinih aspekata u obrazovanju. Za adekvatno proučavanje pedagoško-andragoškog rada, neophodno je odvojeno analizirati pedagoški i andragoški dio obrazovnog procesa.

## Smisao i cilj evaluacije pedagoško-andragoškog rada

U posljednjih nekoliko decenija, mnogo je diskusija na temu kako poboljšati vaspitno-obrazovni proces. Ova tema se najčešće odnosi na sistem obrazovanja osnovne i srednje škole, mada ni obrazovanje odraslih nije potpuno zanemareno. Da bi rezultati rada bili na što većem nivou, potrebno je analizirati svaki pojedini segment pedagoškog rada. Za razmatranje problema evaluacije pedagoško-andragoškog rada, neophodno je oba pojma precizno definisati. Iako postoje neslaganja među autorima da li andragogija može da se prihvati kao samostalna nauka ili je to ipak samo deo pedagogije, u nastavku ćemo razjasniti navedenu dilemu. Kao što je već poznato cilj pedagogije je svestrani razvoj ličnosti uključujući moralni, estetski, radni, intelektualni i fizički segment, dok je cilj andragogije više usmjeren na osposobljavanje odraslih na profesionalno obrazovanje (Pastuović, 2022). Andragoški rad kao smisao ima formiranje radnika za tržište rada, ali ne i harmonijski razvijenog pojedinca, sposobnog za druge životne uloge. Samim tim, jasno je da postoji razlika između pedagoškog i andragoškog rada s obzirom da su različiti pristupi potrebni kada želimo da postignemo samo formalna znanja i kada želimo da utičemo na razvoj kompletne ličnosti. Ukoliko

se oslonimo na definiciju pedagogije kao nauke o vaspitanju, u čijoj osnovi je formiranje čovjeka kao ljudskog bića sa svim fizičkim, intelektualnim, moralnim, estetskim i radnim kvalitetima, postavljanje se pitanje koliko je pedagoška dimenzija zastupljena u obrazovanju odraslih (Branković i Ilić, 2011). Iako se nekada vaspitanje odnosilo samo na djecu i mlade, sve veći broj autora ističe da je razvijanje i učenje stalan proces, koji nije ograničen životnom dobi pojedinca. Samim tim učenje odraslih samo postaje predmet andragoškog rada koji je više fokusiran na formalna znanja, a manje na razvoj kvaliteta ličnosti. Prema Hamburškoj deklaraciji, ciljevi obrazovanja odraslih su razvijanje autonomije i osjećaja dužnosti ljudi i zajednica, kako bi se ojačala sposobnost suočavanja s transformacijama koje se događaju u ekonomiji, kulturi i u društvu kao cjelini, poboljšana koegzistencija, tolerancija te obaviješteno i kreativno sudjelovanje građana u njihovim sredinama (UNESCO, 2004). Kao što se može zaključiti, obrazovanje odraslih predstavlja složen proces, te je za procjenu njenog kvaliteta neophodna stalna evaluacija.

Velika pažnja se posvećuje kvalitetu rada nastavnika u obrazovanju odraslih, njegovoj pripremi, posvećenosti, profesionalnoj ulozi, kao i predanosti poslu (Stančić, 2014). O važnosti uloge nastavnika kao bitnog činioca za uspjeh učenika, govore i istraživanja koja su se bavila utvrđivanjem veze između postignuća učenika na testovima znanja i karakteristika rada nastavnika. Samim tim, istraživanja su potvrdila da je efekat nastavnika na postignuće učenika moguće mjeriti, čim može da se dalje usmjerava vaspitno obrazovni proces (Goe, 2007). Kako je kvalitet nastavnika varijabla koju je relativno lako kontrolisati, obrazovna politika mnogih zemalja, a naročito zapadnih, je da je svrsishodno usmjeriti pažnju na traganje za načinima da se kvalitet nastavnika poboljša kako bi se poboljšao i uspjeh od učenika (Torres, 1996). Navedene pretpostavke je moguće primjeniti i kada govorimo o nastavnicima u obrazovanju odraslih i odraslim učenicima. Iako postoje stalni zahtjevi za poboljšanjem rada nastavnika, prvenstveno je potrebno jasno definisati i analizirati sve eventualne nedostatke. Kvalitet nastavnika je postao važna društveno-politička tema. Savremeni momenat politike i prakse rješavanja pitanja kvaliteta rada nastavnika u mnogim zemljama u svijetu, slažu se brojni autori, odlikuju nastojanja da se standardizuju liste kompetencija nastavnika i da se obezbijede načini da se rad nastavnika stavi pod kontrolu (Stančić, 2014). Ova nastojanja se mogu tumačiti kao potreba prosvetnih vlasti da se reguliše osiguravanje kvaliteta obrazovanja koje se pruža učenicima kroz regulisanje i kontrolu rada nastavnika, odnosno obezbeđivanje kvalitetnih nastavnika koji dokazano doprinose postignuću svojih učenika i demonstriraju dobru praksu rada nastavnika prezentovanu kroz formalna očekivanja prosvetne politike od njihovog rada (Eliot, 2006). Kako i koliko nastavnici rade, potrebno je usmjeravati i kontrolisati kao ključni faktor za poboljšanje kompletnog sistema vaspitanja i obrazovanja. Kada govorimo o andragoškom spektru, uloga nastavnika je jednako bitna, s tim što je manje fokusirana na vaspitne ciljeve, a više na postizanje obrazovnih ishoda. Ukoliko se zanemari procjena nastavnikovih sposobnosti, moguće je očekivati znatno lošiji uspjeh učenika. Različite analize prakse

uspostavljanja sistema koji bi se mogli okarakterisati kao usmjereni na kontrolu kvaliteta rada nastavnika pokazuju da nastavnici često nisu ni na koji način uključeni u proces donošenja odluka o pokazateljima na osnovu kojih se definiše kvalitet njihovog rada, niti se podstiče njihovo aktivno uključivanje u same procese evaluacije rada (Radulović, 2011).

Iz ovoga jasno vidimo, da nastavnici uopšte nemaju predstavu o tome na šta je potrebno da obrate pažnju, kao i da ne znaju koji segmenti su važni u njihovom radu. Da bi se obrazovni proces unaprijedio u predavačkom segmentu, prvenstveno je neophodno nastavnicima precizno definisati sistem kriterijuma koje je potrebno da ispune i kao pedagozi i kao predavači. Nastavnici su često nemoćni da svoj rad poboljšaju ukoliko stručni savjetnici nisu uključeni u proces rada. U tom dijelu obrazovnog sistema, važna je ličnost pedagoga kao ključne osobe, koja bi trebala da bude odgovorna za profesionalno i stručno usavršavanje nastavnika na svim nivoima obrazovanja. Često se govori o kvalitetu rada nastavnika, iako nije jasno definisano šta taj kvalitet tačno podrazumijeva. Sve strategije za poboljšanje obrazovnog sistema su nedovoljno jasno postavljene (Flores, 2008). Aktuelna insistiranja na potrebi stalnog stručnog usavršavanja i unapređivanja rada nastavnika uslovljavaju i potrebu za kontinuiranom evaluacijom tog rada. Druga svrha evaluacije nastavnika, koja je od najveće koristi rukovodstvu škole i prosvjetnim vlastima, jeste da se na neki način (najčešće kroz određene vidove spoljašnje kontrole) obezbedi da nastavnici čine sve što je u njihovoj moći da poboljšaju učenje učenika – funkcija odgovornosti (Danielson & McGreal, 2000). Evaluacija bi trebala da bude u vezi sa potrebom da se praksa mijenja, jedino u tim okolnostima ona dobija na svojoj pragmatičnosti. Međutim, iz više razloga, u evaluaciji u kontekstu obrazovanja je danas veći akcenat stavljen na dokazivanje da je određeni rad svrsishodan, a ne na usmjerenost da se praksa poboljša i dovede do boljih rezultata. Pored procjene kvaliteta rada nastavnika u obrazovanju odraslih, potrebno je ispitati i druge segmente vezane za pedagoško-andragoški rad. Posebnu pažnju potrebno je posvetiti ispitivanju kvaliteta obrazovnog procesa. Strateški cilj jeste kreiranje i revitalizacija cjelokupnog sistema obrazovanja odraslih, sa naglaskom na većem broju mogućnosti učenja različitih životnih oblasti. Ovako postavljen cilj unapređenja pedagoško-andragoškog rada, kroz evaluaciju jeste potpuno konzistentan sa osnovnim polazištima jer je po svom duhu potpuno prosvetiteljsko- humanistički (Despotović i Popović, 2014).

Po shvatanjima pedagoških teorija za utvrđivanje kvaliteta neophodno je postojanje određenih kvantifikacija. Tako da se kvalitet definiše i kao efikasnost u postizanju postavljenih ciljeva, ili kao kontinuirani proces koji obezbeđuje ispunjavanje dogovorenih standarda (Đermanov i Kostović, 2006). Standardi vaspitno-obrazovnih institucija su najčešće usmjereni na učenička postignuća kao parametar kontrole efikasnosti kompletnog obrazovnog sistema. Pedagoški standardi poput uslova školskog učenja, pedagoškog djelovanja, školskih i sistemskih uslova su najčešće zanemareni (Bašić, 2007). Postavljeni ciljevi u obrazovanju su istovremeno kriterijum za provjeru

kvaliteta i rezultata rada. S obzirom da u sistemu obrazovanja postoje različite interesne grupe i ciljevi se razlikuju u zavisnosti od toga. Samim tim potrebno je uvažiti različitosti ispitanika i njihovih interesa. S polja postavljeni cilj da učenici savladaju što veću količinu sadržaja ne mora biti u interesu učenika ili nastavnika (Maričić, 2016). Pojedini stručnjaci smatraju da je kvalitet obrazovanja povezan primarno sa procesom učenja i sa onim što učenici zaista uče, a samo je sekundarno povezan sa ciljevima. Samim tim se dovodi u pitanje da li je u evaluaciji kvaliteta pedagoško-andragoškog rada potrebno vrednovati rezultate i postignuća ili način i sredstva kojima se do njih dolazi. S obzirom da obrazovni proces nema smisao ukoliko njegov finalni produkt nije i postignuto znanje, a pedagoška važnost leži u postupcima i načinima sticanja znanja, jasno je da su oba segmenta podjednako važna u procjeni kvaliteta kompletnog procesa.

U obrazovanju odraslih posebno su važne metode pomoću kojih se dolazi do rezultata, jer i to predstavlja kvalitet kompletnog procesa. Kvalitet predstavlja i to kako se do njega došlo, uključujući najprikladnije metode, vještine, sredstva i udžbenike. Ako bi se kvalitet mjerio samo postignutim ciljevima bila bi zapostavljena kompleksnost obrazovanja. Šta učenici uče, na koji način, da li su osposobljeni da razmišljaju, zaključuju je suština obrazovanja (OECD, 1998). Pojedini autori navode da trenutni pristupi obrazovanju dovode do spoljašnje kontrole kvaliteta, što za posljedicu ima paralizu djelovanja i mišljenja aktera obrazovnog procesa. Standardizacija obrazovne politike ima čvrsto oblikovane norme, bez nejasnoća i nedoumica. Takva preciznost olakšava praktičarima procjenu i mjerenje kvaliteta obrazovanja (Stančić, 2012). Bez obzira na jednostavnost ovakvog koncepta, jasno je da obrazovni proces mora da ima slobodu i određenu dozu spontanosti reakcija, bez šematizacije i slijepog planiranja svakog koraka.

Da bi evaluacija rada bila uspješna neophodno je fokusirati se na bitne informacije u obrazovanju. Tri vrste informacija su od posebnog značaja: one koje se koriste za unapređivanje obrazovnog rada sa učenicima, one koje su neophodne za stručno usavršavanje nastavnika i informacije kojima se normativno reguliše rad škole (Vilotić, 2005).

Da bismo uspješno evaluirali obrazovni proces, bitno je posvetiti se svakoj od navedenih informacija. S obzirom da je pedagoški rad od posebnog značaja bez obzira o kom uzrastu vaspitanika je riječ, važno je razlikovati dvije paradigme kvaliteta: makropedagoška i mikropedagoška (Kuzmanović i Majer, 2008). Makropedagogija se odnosi na to da se kvalitet obrazovanja tumači kroz promjenu i razvoj sistema, više sa tehničke strane što u centar aktivnosti stavlja najviše nastavnika. Mikropedagoški pristup polazi od specifičnosti pojedinca, a cilj je afirmacija ličnosti, komunikacija, saradnja kao i razvoj lične i društvene kompetentnosti. Da bi evaluacija pedagoško-andragoškog rada bila uspješna, neophodno je precizno definisati kvalitet obrazovanja. Najopštija definicija kvaliteta obrazovanja naglašava da kvalitetno obrazovanje podrazumijeva:

- Učenike koji su zdravi i spremni za obrazovanje
- Okruženje koje je sigurno i koje poštuje različitosti i pruža adekvatne resurse i mogućnosti
- Sadržaje koji se ogledaju u relevantnom kurikulumu za postizanje osnovnih znanja i vještina
- Procese kroz koje vode dobro stručno osposobljeni nastavnici, pristup u kojem je učenik u centru obrazovanja
- Ishode koji usmjeravaju znanje, vještine i stavove učenika, a proizilaze iz nacionalnih obrazovnih ciljeva (UNICEF, 2000).

S obzirom da obrazovanje obuhvata i neformalne metode sticanja znanja, važno je napraviti razliku između nastave i obrazovanja. Obrazovanje kao širi pojam se odnosi na čitav sistem usvajanja znanja od školskih institucija do učenja od vršnjaka, mrežnih izvora kao i napredovanja u svakodnevnim životnim situacijama. Nastava podrazumijeva pojavni oblik organizacionog učenja kojem je cilj vaspitanje i obrazovanje učenika (Jelavić, 1994). Iz ovoga jasno proizilazi da se i pojmovi i kriterijumi kvaliteta nastave i obrazovanja razlikuju.

Po pojedinim autorima sistem kvaliteta nastave čine tri odvojena sistema: socijalni, tehnički i upravljački (Deming, 1986). Socijalni sistem sačinjavaju svi zaposleni u obrazovnoj instituciji, i oni istovremeno utiču na timski rad, kreativnost i motivaciju. Tehnički sistem se odnosi na medije, učila i aparate koji se koriste u radu. Koliko je tehnički sistem koristan i da li se koriste svi njegovi potencijali, može da se ispita u okviru godišnje evaluacije rada ustanove, nakon čega je neophodno eliminisanje slabosti i povećanje efikasnosti kompletnog procesa rada. Upravljački sistem djeluje integrativno u organizaciji i upravljaju radom. Njegova svrha je sprovođenje zaduženja i odgovornosti, planiranja, usmjeravanja i kontrole (Maričić, 2016).

Treći bitan segment kod evaluacije pedagoško-andragoškog rada su sami učenici, čiji nivo znanja treba da se procjenjuje u toku obrazovnog procesa. Za ovakve procjene, potrebno je jasno definisati predviđene nivoe uspjeha i obrazovne ciljeve koje treba postaviti na samom početku rada. Za precizniju procjenu potrebno je utvrditi izvjesne obrazovne zahtjeve na nivou maksimuma, optimuma i minimuma u pogledu stepena zahtjeva ili težine zadataka (Maričić, 2016). U većini Evropskih zemalja standardi za programe predmeta i nivoe u školovanju su precizno postavljene i dovoljno instruktivne za nastavnike. Neophodno je da postoje dovoljno pouzdani indikatori za različite nivoe znanja kao i metode za njihovu procjenu te kompetentnost nastavnika za primjenu istih. Jedno od istraživanja obrazovanja odraslih u Rijeci i Osijeku je pokazalo da je tek polovina ispitanika upoznata sa ponudom neformalnog obrazovanja ali i da je većina njih zadovoljna kvalitetom programa koji pohađaju. Rezultati su iznenađujući kada je riječ o mišljenju građana o priznavanju neformalnog obrazovanja. 83% ispitanika nije za nagrađivanje ovog vida obrazovanja diplomom jer se boje konkurencije na tržištu rada, te se smatraju stručnijim od tih pojedinaca (Simel, 2011).

## Standardi kvaliteta kao osnova evaluacije pedagoško-andragoškog rada

Da bi evaluacija pedagoško-andragoškog rada imala čvrste temelje, neophodno je postaviti standarde za procjenu kvaliteta rada. Na samom početku potrebno je definisati pojam standarda, kao ključne riječi za uspješnu evaluaciju. Pojedine definicije standard određuju kao nešto što se očekuje, tj. socijalno i praktično poželjan kvalitet ili nivo izvršenja (Inglis i Inglis, 1972). Ukoliko se standardi posmatraju kao ciljevi obrazovanja, moguća je pojava problema, jer su društveno postavljeni ciljevi dosta uopšteni i široki, te ne mogu biti jasna mjerila. Iako je pedagoško-andragoški rad proces koji čini cjelinu obrazovnog sistema odraslih, potrebno je posebno analizirati pedagoške i andragoške standarde.

### Kompetencije andragoga

S obzirom da se pedagoški aspekt više odnosi na ličnost nastavnika i crte karaktera, kada je u pitanju andragoški spektar, riječ je o profesionalnim kompetencijama koje su često u radu sa odraslim zanemarene. Andragoška profesija u većini zemalja je slabo regulisana, te nisu propisane specifične kvalifikacije potrebne da bi netko bio nastavnik u obrazovanju odraslih. Samim tim ovo otežava evaluaciju andragoškog rada. Koja znanja i komeptencije bi trebao da ima neko ko se bavi andragoškim radom? Pojedina istraživanja naglašavaju nekoliko segmenata za razvoj i poboljšanje obrazovanja odraslih, niza preporuka za kreatore politika vezanih uz obrazovanje odraslih – jačanje svijesti o raznolikosti područja obrazovanja odraslih, jačanje integrisanog pristupa istraživanju andragoških radnika, veće fokusiranje nastavnika na njihovu primarnu zadaću – poučavanje, prilagođavanje andragoških radnika novim okolnostima, razvoj evropskih profila kompetencija za nastavnike u obrazovanju odraslih, povećanje broja empirijskih istraživanja andragoških radnika (Žiljak, 2011). Za procjenu kvaliteta andragoškog rada, važno je definisati i kompetencije neophodne za uspješnog andragoga. S obzirom da bi ovaj skup kompetencija trebao biti primjenjiv na sve koji rade u obrazovanju odraslih, on se ne odnosi samo na aktivnosti poučavanja, već i sve ostale (npr. upravljenje ustanovom, razvijanje programa). Iz istog razloga ne očekuje se da ista osoba ima cijeli skup kompetencija. Studija je identifikovala 13 aktivnosti koje se vezuju uz osobe koje rade u obrazovanju odraslih: 1) procjena obrazovnih potreba, 2) priprema programa, 3) olakšavanje učenja, 4) nadzor i evaluacija, 5) savjetovanje i usmjeravanje, 6) razvoj programa, 7) finansijsko upravljanje, 8) upravljanje ljudskim resursima, 9) cjelokupno upravljanje, 10) marketing i odnosi s javnošću, 11) administrativna podrška, 12) informatička podrška, 13) aktivnosti koje povezuju više područja (Research voor Beleid, 2010).

Kao što se vidi iz navedenog, osnov većine kompetencija andragoga je sposobnost upravljanja. U ovom segmentu se ne pominju osobine ličnosti predavača kao ni način na kom pristupa odraslim učenicima. Samim tim se može reći da je gore navedena lista nepotpuna. Odnos nastavnika prema učeniku bez obzira na starosnu dob je bi-

tan faktor uspješnosti vaspitno-obrazovnog rada. Napredak i obrazovanje pojedinca nije aktivnost koja bi mogla da se odvija po jednom ustaljenom algoritmu, jer svaki pojedinac zahtjeva individualan specifičan pristup. S tim u vezi sposobnost upravljanja se više vezuje za proizvodni proces ili rad sa mašinama, dok pristup ljudima mora da bude više pedagoški oslonjen na pozitivne osobine ličnosti i karaktera.

Za uspješno obavljanje obrazovnog procesa odraslih, potrebno je prvenstveno analizirati pedagoški dio ovog procesa. Ukoliko se osvrnemo na ličnost nastavnika za obrazovanje odraslih, postoji nekoliko ključnih pretpostavki koje treba da posjeduje andragog u radu sa odraslim učenicima. Pedagoške osobine podrazumijevaju različite kvalitete ličnosti i karakter nastavnika. Među njima se posebno ističu organizacija ličnog rada kao i empatičnost, etičnost, emocionalna osjetljivost, uvažavanje, strpljivost, inicijativnost i taktičnost (Jurčić, 2014). Iako na prvi pogled djeluje da su pomenute osobine neophodne za rad sa djecom, nista manje nisu važne ni kada je u pitanju saradnja sa odraslima. Taktičnost nastavnika je neophodna kada je u pitanju usmjeravanje procesa obrazovanja odraslih i podsticanje odraslih učenika na što veću angažovanost i aktivnost. Možemo reći da razlike u ljudskim osobinama uslovljavaju i različite rezultate rada, a ljudske su osobine učitelja međuzavisne s pedagoškim osobinama. Cindrić (1995) navodi kako bi učitelj trebao imati sljedeće osobine koje bi zadovoljile pedagoško zvanje: odgojiteljski eros, odnosno dar i milost prirode, duboku ljubav za čovjeka, visoke moralne osobine, dobro stručno, pedagoško i opšte obrazovanje te svijest o potrebi stalnog usavršavanja, potpuna lična izgrađenost, potreba za dotjerivanjem didaktičkog dara – primjeran metodički rad u nastavi, duh kolegijalnosti, zajednica s vaspitanikom i zajednica sa širim školskim životom, otvorenost, ljubaznost, susretljivost, uglađenost, stvaralaštvo, vedrina, dobronamjernost, srdačnost i humor, sloboda od stega svakodnevnog zbilje i prolazne sadašnjice. Od navedenih osobina nastavnika će zavistiti i kvalitet obrazovnog rada. Drugim riječima rečeno, nastavnik za odrasle učenike mora da ima istančan pedagoški takt, kao i učitelj u radu sa djecom (Žiljak, 2011). Za napredovanje učenika bez obzira na godine, potrebno je da andragog ima sposobnost stvaranja prijatne atmosfere i uslova za učenje. S obzirom da govorimo o pedagoško-andragoškoj evaluaciji, pitanju pedagoške kompetentnosti andragoga nužno je pristupiti multidisciplinarno (pedagogija, psihologija, andragogija, sociologija, komunikologija itd.) Programi stručnog usavršavanja treba da se temelje na činjenicama nekoliko srodnih nauka, čije teorije predstavljaju uporište mnogih andragoških ideja.

Pojedini autori razlikuju dvije vrste standarda koje je potrebno objasniti zbog kasnijeg procesa evaluacije. Postoje socijalni standardi koji se odnose na međusobno poređenje učenika u odjeljenju. Pedagoška situacija je tako artikulirana da je za svakog učenika važno upoređivanje kao glavni modelizator socijalnog ponašanje (Havelka, 1982). Iako se ovo prvenstveno odnosi na djecu u razvoju, a samim tim na institucije osnovnoškolskog i srednjoškolskog sistema, takmičarski momenat ne treba zanemariti i u okviru andragogije. Kada se uzmu u razmatranje obrazovni standardi, onda se oni odnose na skup normi koje definišu kakav obrazovni sistem treba da bude. Pre-



ciznije rečeno, obrazovni standardi postavljaju kriterijume kojima obrazovni sistem treba da teži. Ne definišu, niti stavljaju u okvire sistem obrazovanja već samo daju smjernice i parametre kojima bi praksa trebala da se vodi. Obrazovni standardi obuhvataju standarde kvaliteta obrazovnih uslova, kvaliteta škola, kvaliteta nastavnog kadra, način upravljanja, standarde kvaliteta nastavnog procesa, efekata i ishoda obrazovnih postignuća i standarde praćenja i evaluacije učeničkih postignuća (Đermanov i Kostović, 2006).

Samim tim, jasno je da je za evaluaciju potrebno analizirati sve navedene aspekte obrazovnog procesa. Standardni učeničkog znanja se jasno definišu empirijskim provjerama na kraju obrazovnog rada, ali nastavniku za kvalitetan rad nisu dovoljni standardi za kraj školske godine, nego je potrebno da nastavnik kontinuirano kontroliše kvalitet rada. Korekcija tokom čitav procesa je neophodna, jer ukoliko finalna evaluacija pokaže određene nedostatke na kraju obrazovnog procesa, za eventualne popravke je kasno. Važno je naglasiti i razliku između shvatanja obrazovnih ciljeva i obrazovnih standarda. Jer standardi predstavljaju rezultat procesa u toku kojeg dolazi do usaglašavanja između efekata koje je obrazovni sistem ostvario o kojem treba da ostvari u narednom koraku. Oni imaju razvojni karakter, što je bitna karakterna odrednica (Maričić, 2016).

Evaluacija u svojoj suštini treba da utiče na povećanje kvaliteta obrazovnog standarda. Funkcije obrazovnih standarda po pojedinim autorima se mogu predstaviti kroz nekoliko tvrdnji: ujednačavanje kvaliteta obrazovnih sistema, povećanje efikasnosti i kvaliteta obrazovnog rada, povećanje objektivnosti i standardizacija ocjenjivanja obrazovnih postignuća, razvijanje osnovnih sredstava, metoda i instrumenata koji će biti podrška nastavniku, povećanje učeničke odgovornosti i motivacije kao i unapređenje komunikacije i saradnje između obrazovne ustanove i šire društvene zajednice (Maričić, 2016). Svaka obrazovna institucija u sklopu evaluacija treba da analizira sve svoje komponente. Osnovne komponente škole su učenici, nastavnici, programi, prostorni uslovi i vremenska dimenzija (Trnavac, 2004). Kada govorimo o obrazovanju odraslih, posebna prednost u odnosu na djecu predstavlja motivacija za rad. Većina ljudi spoznaje svoje potrebe sposobnošću da osjeća, a prije svega da razlikuje osjeća li se dobro ili loše. Samim tim jasno je zašto učenici veći kvalitet rada i motivaciju postižu u vanškolskim aktivnostima. Po mišljenju nekih autora kvalitet škole se može poboljšati primjenom teorije izbora i motivacije. U osnovi motivacije svakog ponašanja leži potreba da se što bolje zadovolji što veći broj osnovnih potreba, samim tim proces obrazovanja treba da uvaži što više čovjekovih potreba (Glasser, 2004). Smisao evaluacije i jeste potreba za analizom pedagoškog rada u svim njenim segmentima, odnosno procjeni kvaliteta rada obrazovne institucije. Da bismo procjenjivali kvalitet trenutne prakse, neophodno je da definišemo koji su to uslovi kvalitetne škole odnosno obrazovnog procesa. Šta je to što je potrebno razvijati u pedagoško-andragoškom radu? Iako na prvi pogled djeluje da se pitanje kvalitetne škole vezuje isključivo za vaspitanje i obrazovanje djece, jasno je da su slične karakteristike neophodne i za na-

stavu prilagođenu odraslim učenicima. Postoji nekoliko uslova za prepoznavanje kvalitetne škole: stvaranje podsticajne atmosfere, odnosno povjerenja između učenika i nastavnika, učenici se bave praktičnim korisnim radom, dok je zadatak nastavnika da objasni važnost određenog sadržaja pogotvno kada govorimo o nižim uzrastima, traži od učenika da rade najbolje što mogu ali u skladu sa individualnim mogućnostima i sposobnostima, učenici imaju priliku za samovrednovanjem kao najbolji način da sagledaju realne mogućnosti, posljedice i uzroke neuspjeha, rad u obrazovnoj instituciji ukoliko je kvalitetan izaziva zadovoljstvo čak i poslije napornog rada, rad u školi nikada nije destruktivan nego treba da bude usmjeren na korištenje znanja u plemenite svrhe (Vilotijević, 2005). Istraživanje koje se bavi indikatorima kvalitetne škole navodi 5 grupa: individualizacija i svestran razvoj učenika, nastavnička klima, strategije poučavanja i učenja, vrednovanje i samovrednovanje i saradnja sa roditeljima (Kuzmanović i Majer, 2008). Važnost sličnih indikatora možemo da prepoznamo i u andragoškom radu. Bez svestranog razvoja pojedinca i nastavnog procesa usmjerenog na individuu, prijatne atmosfere, adekvatnih metoda za poučavanje i adekvatnog vrednovanja nema ni uspješnog obrazovnog procesa.

### **Metode evaluacije pedagoškog i andragoškog rada nastavnika u radu sa odraslima**

Da bi unapređenje pedagoško-andragoškog rada bilo moguće, posebnu pažnju je potrebno posvetiti načinima evaluacije istog. S obzirom da je jasno da nastavnici čine bitan segment obrazovnog procesa, važno je objasniti metode za evaluaciju njihovog rada. Na samom početku rada, napravljena je jasna distinkcija između pedagoškog rada koji za cilj ima razvoj harmonijske ličnosti i andragoškog koji je više fokusiran na sticanje znanja. Pri proceni pedagoškog rada fokus je na ličnosti nastavnika i učenika kao i atmosferi časa.

### **Metode evaluacije pedagoškog rada**

*Opservacije časova.* Posmatranje časova se ponekad odnosi i na pregledanje i analizu radova odraslih učenika kao i nastavnikove planove za čas. Da bi evaluacija bila objektivna u ulozi ocjenjivača kvaliteta rada, su najčešće spoljni supervizori ili akteri uprave škole. Korist od podataka prikupljenih posmatranjem može biti različita u zavisnosti od konteksta u kom se sprovodi evaluacija (Peterson, 2000). Posmatranje časova i bilježenje ili registrovanje ponašanja koja se odvijaju (uglavnom prema prethodno definisanom protokolu posmatranja, odnosno uz korišćenje upitnika, skale procene ili ček-liste) predstavlja jedan od najčešćih metoda evaluacije nastavnog časa (Staničić, 2014). Jedino znanja do kojih se dolazi iskustvom su prava, ali je pored praktičnog rada neophodna i tehnika posmatranja (Ljujić, Maksić i Maksimović, 2012).

*Anketiranje odraslih učenika.* Na osnovu anketiranja učenika kao direktnih učesnika pedagoško-andragoškog rada, moguće je dobiti povratnu informaciju o kvalitetu

samog obrazovnog procesa. Na osnovu njihovih odgovora mogu da se koriguju eventualne greške i preduprijede budući propusti. Ova metoda je od posebnog značaja s obzirom da odrasli učenici lako mogu da verbalizuju svoja zapažanja, i daju konstruktivne kritike kada je u pitanju ličnost nastavnika. Procjenu karaktera, temperamenta, načina komunikacije i drugih bitnih pedagoških osobina, najpreciznije mogu da daju odrasli učenici. Iako pojedini autori naglašavaju da je ankete učenika potrebno uzimati sa rezervom jer evaluatori u ovom slučaju nisu eksperti za nastavu i nije garantovano da će objektivno da vrednuju kvalitete od onih koji zvanični dokumenti naglašavaju kao važne (Peterson, 2000).

*Samoevaluacija* Ova metoda evaluacije, spada u jednu od značajnijih s obzirom da podrazumijeva zapažanja nastavnika o vlastitom radu, praćenju, vrednovanju i analizi svih aspekata obrazovnog procesa. Samoevaluacija je pogodna za procjenu pedagoškog takta, osobina ličnosti predavača itd. (Stančić, 2014). Ovakvim shvatanjima, evaluacija se približava akcionim istraživanjima koja predstavljaju nastojanja da se bolje razumije sopstveni rad i nađe rješenje za eventualne probleme na koje se nailazi u praksi. Pored samoevaluacije andragoga, neophodna je i samoevaluacija učenika. Jedno od bitnih istraživanja u oblasti obrazovanja govori i o važnosti vršnjačkog ocjenjivanja. Rezultati pokazuju da je, uprkos tome što je vršnjačka procjena mnogima bila stresna i neprijatna, ipak korisnija za učenje nego samoprocjena. Učenici su izrazili zabrinutost u vezi sa svojom kompetentnošću za ocjenjivanje i odgovornost za ocjene svojih vršnjaka. Međutim, rješavanjem potreba učenika za autonomijom, kompetencijom i povezanošću, ove početne brige mogu se transformirati u pokretače učenja (Stančić, 2020). Može se zaključiti da i međusobno ocjenjivanje odraslih učenika može igrati ulogu u pružanju podrške kao i povećanju kompetencije za samovrednovanje.

### **Metode evaluacije andragoškog rada**

S obzirom da je andragoški rad usmjeren na akademske uspjehe, njegova evaluacija se upravo temelji na stepenu usvojenog znanja i ciljevima profesionalnog razvoja.

*Rezultati odraslih učenika na testovima znanja.* Budući da veliki broj faktora utiče na rezultate učenika, identifikovanje stepena njihovog znanja može da bude od koristi pri procjeni kvaliteta andragoškog rada. Kako i koliko su učenici usvojili znanja i razvili vještine može da bude parametar za uvođenje i poboljšanje procesa obrazovanja. Međutim, testiranje učenika mogu da usmjere obrazovni proces na striktno poučavanje učenika samo onim znanjima koja će biti podređena testiranju, što može dovesti do povećanja rezultata učenika na testu ali ne i povećanja ovladanosti stvarnim znanjima. Zato se upozorava na opasnost da određene prakse testiranja učenika mogu smanjiti smislenost skorova na testovima kao pokazatelja performansi učenika (Stecher, 2002).

*Postavljanje ciljeva profesionalnog razvoja i individualni razgovori o ostvarenom.* U sklopu ovog tipa evaluacije podrazumijeva se da nastavnik postavi ciljeve profesionalnog razvoja za određeni vremenski period, u dogovoru sa rukovodstvom škole

nakon čega se procjenjuje koliko su ciljevi ispunjeni. Za ovu vrstu evaluacije posebno je važno povjerenje nastavnika u evaluatora, na osnovu čega može da iznese sve svoje strahove i slabosti kao i spremnost da prihvati kritike i suoči se sa vlastitim greškama.

*Vođenje nastavničkog portfolija.* Pod portfoliom, pa i onim nastavničkim, podrazumijevamo svojevrstnu kolekciju materijala nastalu u pripremi, tokom i nakon realizacije nastavnog procesa. Ovakva zbirka može predstavljati ilustraciju tog procesa (može da pokaže napore, napredak, prepreke u radu...) i njegovih rezultata tokom nekog perioda (Stančić, 2014). Upravo portfolio može poslužiti za razmatranje i analizu obrazovnog procesa i andragoških kompetencija pedagoga.

## Zaključak

Na osnovu svega navedenog, jasno je da je evaluacija neophodna za analizu kao i unapređenje pedagoško-andragoškog rada. S obzirom da je smisao evaluacije u najkraćem jasno definisan kao proces vrednovanja prethodnog rada u cilju unapređenja budućih akcija, nije potrebno dodatno govoriti o važnosti ove teme. Pored toga što rad pruža uvid u moguće metode evaluacije, otvara i nova pitanja o načinima procjene kvaliteta kao i sprječavanja budućih propusta u pedagoškom i andragoškom radu. Karakteristike kvalitetnog obrazovnog procesa su precizno navedene, što bi trebalo da posluži kao osnova za procjenu trenutnog stanja u obrazovanju odraslih. Upravo takve odrednice služe kao temelj za evaluativni proces i sve što on podrazumijeva. Teoretičari, praktičari, političari se često bave analizom obrazovanja, promjenama koje se dešavaju u njemu i rezultatima obrazovnih procesa, međutim mnoga pitanja iz oblasti evaluacije pedagoško- andragoškog rada još uvijek nisu razjašnjena. Evaluacija se najčešće odnosi na provjeru znanja odraslih učenika, čime se ne dobija jasna slika o kvalitetu svih aspekata obrazovnog procesa. Kvantitet znanja odraslih učenika je samo jedna stavka u nizu kriterijuma za procjenu pedagoško-andragoškog rada, ali zanemarivanjem ostalih kriterijuma evaluacije ne daje se objektivna slika stanja u praksi. Samim tim lako je zaključiti da pored obrazovnih rezultata, neophodno je evaluirati i sam obrazovni proces ali i kvalitet rada andragoga.

## EVALUATION OF RESULTS AND PROCESS OF PEDAGOGICAL AND ANDRAGOGICAL WORK

### *Abstract*

*The paper analyzes the evaluation of pedagogical and andragogical work, as the basis for the improvement educational process. Considering the knowledge, in andragogy and pedagogy, the facts in this field have helped to clarify the possibilities and limits of the educational process, based on the evaluation process. The aim of the paper,*

is to present the significance of the evaluation process, as well as to determine the possibility of preventing possible obstacles in future work with adults. In addition to the goal and purpose of the evaluation, the work also presents the most reliable methods of evaluation. A detailed analysis of this problem also explains the importance and responsibility of all participants in pedagogical and andragogical work. Since it is necessary to analyze the current situation in order to guide future practice, the paper aims to precisely explain shortcomings in adult education. Regardless of the fact that the field of andragogy is focused on the formation of adults, we cannot ignore the importance of the teacher's pedagogical skills. Pedagogical competences are needed not only when we talk about raising children, but also in the educational segment, regardless of age. The interweaving of andragogy and pedagogy is an inevitable process in every educational process, therefore their analysis and evaluation is of crucial value. The paper analyzes the meaning of the evaluation process, the competences of andragogist, as well as the methods of evaluation. In order to improve the practice, it is necessary to pay special attention to the professional development of andragogists, as well as improvement of the educational process through innovations, new methods and textbooks.

*Key words: evaluation, pedagogical work, andragogical work*

### Literatura

- Bašić, S. (2007). Nacionalni obrazovni standard-instrument kontrolisanja učinkovitosti obrazovnog sustava unapređivanja kvalitete nastave ili standardiziranja razvoja osobnosti? *Pedagoška istraživanja*, 4 (1), 25-41.
- Branković, D. i Ilić, M. (2011). *Uvod u pedagogiju i didaktiku*. Banja Luka: Comesgrafika.
- Buljubašić Kuzmanović, V. i Kretić Majer, J. (2008). Vrednovanje i samovrednovanje u funkciji istraživanja i unapređivanja kvaliteta škole. *Pedagogijska istraživanja*, 5(2), 139–151. Zagreb: Školska knjiga.
- Cindrić, M. (1995). *Profesija učitelj u svijetu i u Hrvatskoj*. Zagreb: Persona.
- Despotović, M. i Popović, K. (2014). Strategije obrazovanja odraslih- želje, potrebe, mogućnosti i rezultati. U zborniku: *Modeli procenjivanja i strategije unapređenja kvaliteta obrazovanja odraslih u Srbiji*[ur.odbor Knežević B., Pejatović A., Milošević Z.] (47-68). Beograd: Filozofski fakultet.
- Deming, E. (1986). *Out of crisis*. Cambridge: MIT Center for Advanced Engineering Study.
- Danielson, C. and McGreal, T.L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Đermanov, J. i Kostović, S. (2006). Evropski okvir kvaliteta školskog obrazovanja. U: *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji: zbornik radova*. Knj.

- I, Ka evropskom obrazovnom prostoru: tokovi promena. [ur. odbor Gajić, O. et al.]. (251-263). Novi Sad: Filozofski fakultet.*
- Eliot, D. (2006). Profesionalno obrazovanje nastavnika i razvijanje kompetencija - da li je moguć srećan brak? *Pedagogija*, (4), 431-440.
- Flores, M., Hilton, G. Klonari, A., Nilsen, E., & Snoek, M. (2008). *Identifying teacher quality: Theoretical backgrounds of a reflection toolbox*. Braga: University of Minho.
- Goe, L. (2007). *The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis*. Washington DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Glasser, W. (2004). *Kvalitetna škola Škola bez prisile*. Zagreb: Eduka.
- Havelka, H. (1982). Pitanje strukture i organizacije praćenja i standarda vrednovanja vaspitno obrazovnog rada u školi, *Praćenje i ocenjivanje učenika*, 35-53.
- Inglis, H. & Inglis, A. (1972). *Obuhvatni rečnik psiholoških i psihoanalitičkih pojmova*. Beograd: Savremena administracija.
- Jelavić, F. (1994.) *Didaktičke osnove nastave*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika-pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagoška istraživanja* 11, (1), 77-93.
- Kuzmanović, V. i Majer, Z. (2008). Vrednovanje i samovrednovanje u funkciji istraživanja unapređivanja kvalitete škole. *Pedagogijska istraživanja*, 139-149.
- Ljujić, B., Maksić, T. i Maksimović, M. (2012). Epistemološke osnove istraživanja u obrazovanju odraslih. *Obrazovanje odraslih*, 61-81.
- Maričić, S. (2016). *Samovrednovanje kao determinanta kvaliteta pedagoškog rada škole*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- OECD. (1998). *Škole i kvalitet*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pastuović, N. (2022). "Andragogija protiv pedagogije pedeset godina poslije: slučaj Hrvatska". *Napredak* 163 (1-2), 25-49.
- Peterson, K. (2000). *Teacher Evaluation: A Comprehensive Guide to New Directions and Practices*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Radulović, L. R. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*, Beograd: Filozofski fakultet.
- Research voor Beleid (2010), *Key competences for adult learning professionals, Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals, Final report*. Zoetermeer: Research voor Beleid.
- Simel, S. (2011). Neformalno obrazovanje odraslih kao model obrazovanja. *Andragoški glasnik*, 15 (1), 47-59.
- Stančić, M. (2014). *Načini evaluacije i građenje značenja kvaliteta rada nastavnika*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Stančić, M. (2012). Traganje za kvalitetom u obrazovanju-kako smo podigli filozofska sidra i nasukali se u plitkim vodama politike. *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju*. Beograd: Filozofski fakultet. 289-306.

- Stančić, M. (2020). Peer assessment as a learning and self-assessment tool: a look inside the black box. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. DOI 10.1080/02602938.2020.1828267
- Stecher, B. M. (2002). Consequences of Large-Scale, High-Stakes Testing on School and Classroom Practices, *Making Sense of Test-Based Accountability in Education*, 79-100.
- Trnavac, N. (2004). *Azbučnik i tipologija poznatih školskih institucija*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Torres, M. (1996). Without reform of teacher education there will be no reform of education, *Prospects*, 26 (3), 447-467.
- UNICEF. (2000). *Defining quality in education*. New York: Author.
- UNESCO (2004). *Education for all – The quality imperative*. Paris.
- Vilotijević, M. (2005). *Promjenama do kvalitetne škole*. Beograd: Zajednice učiteljskih fakulteta Srbije.
- Žiljak, O. (2011). Andragoška profesija i andragoške kompetencije. *Andragoški glasnik*, 15 (1), 31-46.