

СТАНДАРДИ ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ НАСТАВНИКА

Истраживање

Наставници су један је од кључних фактора реализације и успеха реформских процеса у систему васпитања и образовања. У раду је истражено мишљење учитеља и наставника о томе колико је значајно дефинисање стандарда, као и каква је улога дефинисаних стандарда постигнућа и која су ограничења у њиховој примени. Такође, истражено је у коликој мери се у изради писаних припрема за час наставници руководе дефинисаним стандардима. Узорак истраживања чинило је 290 учитеља и наставника и анализирана је 51 писана припрема за наставни час. На основу резултата добијених у овом истраживању могу се констатовати одређене разлике у исказима наставника о значају дефинисања стандарда постигнућа ученика и честалости одређивања и навођења стандарда у писаним припремама за наставни час: више од половине анкетираних наставника наводи да је значајно и више од половине да је веома значајно дефинисање стандарда постигнућа, а од 51 анализираних припрема из узорка, стандарди су наведени само у две. Резултати овог истраживања могу да буду корисни како учитељима и наставницима тако и креаторима образовне политике, јер указују на значај веће укључивања учитеља и наставника у реформске процесе и конципирану подршку коју им треба пружити приликом увођења стандарда постигнућа ученика као регулатора наставног рада.

Кључне речи: стандарди постигнућа ученика, учитељи, наставници, писане припреме за наставни час.

Увод

Почеци концепта образовања заснованог на стандардима везују се за осамдесете године XX века и извештај америчке Националне комисије за образовање *Нација у ризику: нужност образовне реформе*, који је довео до жустре дебате о потреби корених промена у образовању (Marzano & Kendall, 1998). Документ *Нација у ризику* заснива се на идеји да сва деца, без обзира на пол, национално порекло, социоекономски статус, имају право на образовање и на целовит развој. Образовање је у овом документу представљено као један од чинилаца од којег зависи напредак или губљење лидерске улоге САД у свету (*A Nation at Risk*, 1983). Пошло се од става да

осредњи резултати у образовању не смеју да се прихвате као довољно добри.² Овим извештајем наглашено је да изгледа као да је америчко друштво заборавило основни циљ школовања – остварити највише могуће постигнуће деце и подстицати дисциплину потребну да се високо постигнуће оствари.

Развој концепције образовања заснованог на стандардима настављен је у САД и током деведесетих година XX века, а тежња за стандардизацијом у америчком образовању кулминирала је 2001. године, када је донет закон *Ниједно дете не сме да заостаје*. По овом закону све америчке државе дужне су да усвоје образовне стандарде, да развију системе процене постигнућа, да прате резултате школа и да помогну школама у којима ученици не остварују висока постигнућа. Такође, истакнуто је да је важно да школе воде евиденцију о успеху сваког ученика, са посебним нагласком на децу из тзв. ризичних група. Број стандардизованих тестирања повећан је са три на седам пута годишње. Одређивањем временског рока, до 2014. године, повећана је одговорност школа за постизање дефинисаних стандарда. Осим тога, по овом закону, школа свим ученицима, без изузетка, мора да пружи услове да постигну прописане стандарде (*No Child Left Behind*, 2001).

У земљама Европске уније реформа образовања заснованог на стандардима започела је нешто касније у односу на САД и везује се пре свега за резултате остварене на интернационалним тестирањима ученика (PISA, TIMSS). Карактеристичан је пример Немачке, где је након незадовољавајућих резултата на тесту PISA 2000 потпуно реформисан образовни систем. Најважнији ефекат ове реформе представља увођење националних стандарда постигнућа ученика за свих 16 немачких савезних покрајина, што је потом иницирало бројне промене у до тада веома децентрализованом систему (Huber, 2006; Klieme et al., 2003).

Нагласимо да су у Србији стандарди постигнућа ученика развијани неколико година. Године 2005. започето је истраживање под називом *Предлој образовних стандарда на крају обавезној образовања* које је реализовао тим стручњака испред Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања у оквиру пројекта *Развој школства у Републици Србији – пројектна компонента Развој стандарда и вредновање*. Истраживачки тим састојао се од десет радних група (по једна за сваки предмет у основној школи), а у раду група учествовали су наставници основних и средњих школа и универзитетски професори (Radunović, 2007). Рад на изради стандарда обухватио је неколико фаза. У првој фази дефинисани су индикатори за мерење стандарда у различитим наставним предметима и на различитим нивоима постигнућа ученика. Потом су индикатори преведени у конкретне задатке. Након тога дефинисани стандарди проверени су емпиријски, и то први пут кроз пробно истраживање током 2005. и почетком 2006. године. Финално тестирање реализовано је у мају 2006. године на

2 До ове оцене се дошло на основу података да су амерички ученици на међународним образовним тестовима у периоду 1970–1980. године у поређењу са ученицима других развијених земаља били последњи седам пута, а никада први, да је око 23 милиона одраслих у САД функционално неписмено, да се око 13% средњошколаца у САД може сматрати функционално неписмено, да функционална неписменост међу ученицима мањинских група достиже и 40%, да су просечни резултати студената такође нижи у односу на постигнућа њихових вршњака из других земаља (*A Nation at Risk*, 1983).

орку од 10.860 ученика. Истовремено, 161 наставник чији су ученици учествовали истраживању дао је своје мишљење о стандардима – шта они мисле о знањима, вештинама и вештинама дефинисаним стандардима, како би подучавали ученике на нову стандарда и како би пратили напредак у односу на одређени стандард. Циљ овог емпиријског истраживања био је да се дође до података о томе да ли су дефинисани стандарди довољно прецизни и колико су изабрани задаци адекватни. Након анализе добијених резултата предложена је коначна формулација стандарда и припремано се изради финалне верзије предлога стандарда.

Стандарди постигнућа ученика постали су званични део образовне политике Србије 2009. године. Национални просветни савет је у мају 2009. године усвојио *Образовне стандарде за крај обавезног образовања*³. Ови стандарди односе се на 10 ставних предмета: српски језик, математику, историју, географију, биологију, физику, хемију, музичку културу, ликовну културу и физичко васпитање. За сваки наставни предмет формулисана су очекивана постигнућа ученика на три нивоа – основном, средњем и напредном. Нешто касније, 2011. године, усвојени су и стандарди за крај другог циклуса основног образовања⁴ који обухватају наставне предмете српски језик, математику и природу и друштво и, као и стандарди за крај другог циклуса, дефинисани су на три нивоа постигнућа. Након тога, 2013. године, развијени су и општи стандарди постигнућа за крај општег средњег образовања и средњег стручног образовања у делу општеобразовних предмета.⁵

У документу *Образовни стандарди за крај обавезног образовања* (2009: 6) стандарди постигнућа дефинисани су као „искази о темељним знањима, вештинама и вештинама које ученици треба да стекну на одређеном нивоу образовања“. Стандарди представљају најважније захтеве школског учења и наставе, како је истакнуто у овом документу, и изражени су као „видљиви ефекти“ у понашању и расуђивању ученика. Глашано је да се стандардима образовни циљеви и задаци преводе на конкретни ниво који описује постигнућа ученика, стечена знања, вештине и умења. Основна карактеристика образовних стандарда је то да су дефинисани у терминима мерљивог понашања ученика. Као велика предност стандарда у односу на оперативне задатке, истакнуто је да су стандарди постигнућа засновани на емпиријским подацима те да се њихове остварености може се, из године у годину, проверавати.

Искуства наставника са применом стандарда постигнућа ученика

Искуства из земаља у којима су стандарди постигнућа ученика део образовне политике дуги низ година показују да је важно – да би наставници прихватили стандарде и укључили их у свакодневну наставну праксу – и како су стандарди формулисани:

Образовни стандарди за крај обавезног образовања (2009). Београд: Министарство просвете Републике Србије и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај првог циклуса образовања (2011). Београд: Министарство просвете Републике Србије и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Правилник о општим стандардима постигнућа за крај општег средњег образовања и средњег стручног образовања у делу општеобразовних предмета (2013). Службени гласник Републике Србије бр. 117/2013.

да ли су одређени као критеријум или као континуум (Klenowski, 2013). Схватање и дефинисање стандарда као континуума омогућава остваривање холистичког приступа васпитању, у коме се ученик посматра као целовита личност која је при томе у процесу развоја, стога наставник непрестано треба да има на уму да се способности и могућности ученика не могу процењивати само на основу резултата на стандардизованим националним тестовима (Klenowski, 2013). Слично наводи и Бауцал (Baucal, 2013: 9) када упозорава да је приликом увођења стандарда битно њихово разумевање и да од начина на који се примењују зависи да ли ће стандарди бити „добар слуга или зао господар“. У овом контексту значајан је и пример Енглеске, где и наставници и ученици придају велики значај резултатима оствареним на стандардизованим националним тестовима. Ученици развијају слику о себи и антиципирају успех у животу и послу на основу скорга који постижу из енглеског и математике. Као илустрација често се наводи реченица девојчице од 11 година која се плашила ниских резултата на тесту и рекла: „Бићу нико и ништа“ (Reay & William, 1999). Наиме, наставници су наглашавали деци да ће само они који постигну високе резултате бити у могућности да упишу школе које ће им осигурати даљи напредак у животу. Таква представа о тестовима изазивала је велику забринутост деце да ли ће успети да испуне очекивања и моћи да се упишу у жељене средње школе.

Налази истраживања Кленовског (Klenowski, 2013), спроведеног у Аустралији, показују да наставници имају знатне тешкоће када се први пут сусретну са стандардима и да се касније ти изазови настављају током примене стандарда у процесу наставе и оцењивања. Један од најзначајнијих налаза у том испитивању јесте да су наставници проценили да су стандарди важни, али недовољни за оцењивање ученика. Резултати добијени у великом националном истраживању у САД, *Реакције наставника на увођење одговорности засноване на стандардима* (Teachers' Responses to Standards-Based Accountability), указују на то 80 одсто наставника мења наставну праксу због стандарда тако што почињу да „увежбавају“ ученике како да постигну бољи успех на стандардизованим тестовима (Hamilton et al., 2005).

Харгривс са сарадницима (Hargreaves, 2001) дошао је до налаза да се наставници у Великој Британији углавном осећају несигурно и разочарано зато што немају могућност да учествују у креирању стандарда и зато што се онда њихова улога своди на то да треба да примене стандарде које су дефинисали креатори образовне политике. На значај укључивања учитеља и наставника са терена у процес израде стандарда указују у домаћој литератури Радуловић и сараднице (Radulović i sar., 2010: 167) које упозоравају да „занемаривање мишљења самих наставника у процесу израде стандарда могу само да доведу до отпора према стандардима или да учине да они буду ирелевантни за праксу рада наставника“. Слично, и Пешикан (Pešikan, 2012: 16) наглашава да није довољно да се наставницима стандарди представе као захтев који се поставља пред њих, већ да је неопходно посебну пажњу посветити подршци наставника за разумевање и примену стандарда, као и да наставници морају имати прилику да стандарде „продискутују, добро разумеју и анализирају из угла специфичности услова у којима раде“. Да је битно уважити „глас наставника“ приликом увођења иновација у образовни систем, истичу и Станковић и сарадници (Stanković

sar., 2013) који кажу да се без укључивања наставника у промене које се њих тичу повећава опасност да они ове одлуке доживе као наметнуте. Истовремено, предложене мере за промене постају применљивије у пракси када су у њихово креирање укључени и запослени у школама (Stanković i sar., 2013: 103), јер су у крајњој линији они ти који треба да спроведу предложене мере у настави.

Испитујући факторе на основу којих се може побољшати примена реформе образовања заснованог на стандардима, Џон и Прат (John & Pratt, 1997) наглашавају да увођење стандарда није „безличан процес“. Тај закључак поткрепљују резултатима истраживања који показују да стандарде боље прихватају наставници у местима где су обуку вршили еминентни стручњаци, професионалци који су посвећени идеји креирања и увођења стандарда, особе које имају велики утицај на друге и добре контакте са колегама. Осим тога, наглашен је и значај обезбеђивања континуиране подршке наставницима у процесу примене стандарда: не може се очекивати промена у систему уколико се наставници само информишу о стандардима и потом оставе да се сами боре са свим изазовима у процесу примене. Уз то, значајан је и налаз да стандарде постигнућа ученика успешније примењују наставници чији су програми иницијалног образовања такође били засновани на стандардима (O’Pry & Schumacher, 2012).

Методологија истраживања

Циљ овог истраживања био је испитивање мишљења учитеља и наставника о значају и улози стандарда постигнућа ученика, као и заступљеност стандарда постигнућа ученика у писаним припремама за наставни час.

Прикућивање података. Истраживање је реализовано од фебруара до јуна 2012. у неколико фаза. Прво смо у свакој школи анкетирали учитеље и наставнике. Потом су нам испитаници који су прихватили да учествују у наредној фази истраживања доставили писане припреме за наставни час које су биле предмет анализе.

Опис коришћених инструмената. Упитник који смо користили конструисан је на потребе овог истраживања и представља комбинацију анкете, дескриптивне скале и скале ранга. Првим делом инструмента прикупили смо податке о општим карактеристикама узорка, и то за учитеље и наставнике: пол, године радног стажа у настави, стручна спрема, учешће у програмима стручног усавршавања, а само за наставнике: предмет који предају, факултет који су завршили, педагошко, психолошко и методичко образовање које су стекли током иницијалног професионалног образовања. Други део инструмента састоји се од 14 питања отвореног и затвореног типа концентрисаних око следећих проблема: 1) ставови учитеља и наставника о потреби за конкретизацијом циљева и поступцима које учитељи и наставници користе у овом процесу; 2) процена знања, искустава и професионалних компетенција које су учитељима и наставницима потребне у процесу конкретизације циљева; 3) мишљење учитеља и наставника о тешкоћама и ограничењима на које наилазе у процесу конкретизације циљева; 4) информисаност учитеља и наставника о стандардима постигнућа ученика и 5) мишљење учитеља и наставника о значају и улози одређивања стандарда постигнућа ученика. Протокол за анализу писане припреме за наставни

час конструисан је за потребе овог истраживања. Категорије за анализу писаних припрема за наставни час конструисане су индуктивним поступком и односе се на заступљеност и основне одлике: циљева, задатака и исхода наставног часа, стандарда постигнућа ученика, садржаја наставног часа, наставних метода, облика наставног рада, наставних средстава и временске артикулације часа.

Узорак. Истраживање је реализовано у девет основних школа на територији Београда и њиме је обухваћено 143 (49,3%) учитеља и 147 (50,7%) наставника.

Структура узорка учитеља и наставника с обзиром на године радног стажа приказана је у табели 1.

Табела 1. Узорак учитеља и наставника с обзиром на године радног стажа

радни стаж испитаника	учитељи		наставници		Σ	
	f	%	f	%	f	%
0-5 година	23	16,1	35	23,8	58	20,0
6-10 година	14	9,8	41	27,9	55	19,0
11-15 година	17	11,9	14	9,5	31	10,7
16-20 година	31	21,7	16	10,9	47	16,2
21-25 година	21	14,7	13	8,8	34	11,7
преко 26 година	37	25,9	28	19,0	65	22,4
Σ	143	100,0	147	100,0	290	100,0

Пратили смо карактеристике узорка наставника с обзиром на предмет који предају груписано по областима: наставници који предају предмете из области друштвених наука, наставници који предају предмете из области природних наука и наставници који предају предмете из области уметности (табела 2).

Табела 2. Узорак наставника с обзиром на предмет који предају

предмет који наставници предају	f	%
предмети из области друштвених наука	73	49,6
предмети из области природних наука	57	39,7
предмети из области уметности	16	10,7
Σ	147	100,0

У истраживању смо испитали и да ли су анкетирани учитељи и наставници учествовали у програмима стручног усавршавања који се односе на стандарде, исходе, задатке и/или циљеве васпитања и образовања. Налази истраживања показују да су, од 290 анкетираних у програмима стручног усавршавања који се баве наведеним темама, учествовала 172 учитеља и наставника (табела 3).

Табела 3. Узорак учитеља и наставника с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања који се односе на стандарде, исходе, задатке и/или циљеве

врста програма	учитељи		наставници		Σ	
	f	%	f	%	f	%
учешће у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе	36	44,4	38	41,7	74	43,1
учешће у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика	34	41,9	28	30,7	62	36,0
учешће у програмима који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде	11	13,7	25	27,6	36	20,9
Σ	81	100,0	91	100,0	172	100,0

Узорак писаних припрема за наставни час. Узорак писаних припрема за наставни час чини 51 припрема.⁶ Анализирали смо 22 припреме учитеља и 29 припрема наставника (табела 4).

Табела 4. Узорак писаних припрема за наставни час у односу на наставни предмет

писане припреме за наставни час у односу на наставни предмет	учитељи		наставници		Σ	
	f	%	F	%	f	%
српски језик	10	45,5	4	13,8	14	27,4
математика	7	31,8	4	13,8	11	21,6
физичко васпитање	1	4,5	3	10,3	4	7,8
енглески језик	/	/	4	13,8	4	7,8
природа и друштво	3	13,7	/	/	3	5,9
ликовна култура	1	4,5	2	6,9	3	5,9
географија	/	/	2	6,9	2	3,9
историја	/	/	2	6,9	2	3,9
физика	/	/	2	6,9	2	3,9
музичка култура	/	/	2	6,9	2	3,9
техничко и информатичко образовање	/	/	1	3,4	1	1,9
хемија	/	/	1	3,4	1	1,9
немачки језик	/	/	1	3,4	1	1,9
верска настава	/	/	1	3,4	1	1,9
Σ	22	100,0	29	100,0	51	100,0

Анализа података. Обрада података добијених инструментом који представља комбинацију анкете, дескриптивне скале и скале ранга извршена је уз помоћ

⁶ Од 56 испитаника који су пристали да предају припреме за наставни час за потребе овог истраживања, пет припрема нису биле предмет анализе јер су нам учитељи и наставници предали припреме за наставни час које су јавно публиковане (Завод за уџбенике и наставна средства и Клет).

корисничког програма SPSS 18. Користили смо статистичке показатеље и поступке: за дескриптивни опис варијабли регистроване су фреквенције (f) и израчунати проценти (%); за тестирање хипотезе о значајности разлика између статистичких мера т-тест, анализу варијансе, χ^2 тест, Ман-Витнијев тест, Фридманов тест и Крускал-Валисов тест.

За анализу писаних припрема за наставни час коришћен је метод анализе садржаја.

Резултати истраживања

Мишљење наставника о значају стандарда постигнућа ученика

Мишљење учитеља и наставника о промени у образовном систему важно је из перспективе разумевања улоге наставника као „агенса промене“ и оних који иновације треба да спроведу у школској пракси (Hamilton et al., 2005; Klenowski, 2013; Veal et al., 2015). У нашем истраживању више од половине анкетираних учитеља и наставника одговорило је да је значајно, а нешто више од трећине да је веома значајно одредити стандарде постигнућа ученика (табела 5).

Табела 5. Мишљење учитеља и наставника о томе колико је значајно одређивање стандарда постигнућа ученика

значај одређивања стандарда постигнућа ученика	учитељи		наставници		Σ	
	f	%	f	%	f	%
веома је значајно	46	32,2	51	34,7	97	33,4
значајно је	71	49,6	80	54,4	151	52,1
неодлучан/а сам	17	11,9	12	8,2	29	10,0
делимично је значајно	8	5,6	4	2,7	12	4,2
уопште није значајно	1	0,7	/	/	1	0,3
Σ	143	100,0	147	100,0	290	100,0

Не постоји статистички значајна разлика између одговора учитеља и наставника на питање о томе колико је значајно одређивање стандарда постигнућа ученика ($t(288)=-1,536, p=,126$).

Тестиране су и разлике између одговора испитаника са различитом дужином радног стажа. Интересантан је налаз да је одређивање стандарда постигнућа ученика значајно по мишљењу више од половине испитаника са најдужим радним стажом (преко 26 година) иако стандарди представљају релативну новину у нашем образовном систему (графикон 1).



Графикон 1. Значај одређивања стандарда с обзиром на радни стаж учитеља и наставника

Једносмерном анализом варијансе утврђено је да се одговори учитеља и наставника са различитом дужином радног стажа не разликују у погледу процене значаја одређивања стандарда постигнућа ученика ($F(5,284)=,714, p=,613$).

Испитали смо и разлике у мишљењу испитаника о томе колико је значајно одредити стандарде постигнућа ученика с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања који се односе на конкретизацију циљева васпитања и образовања. Да је одређивање стандарда постигнућа ученика веома значајно, сматра око половина испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика (табела 6).

Табела 6. Мишљење учитеља и наставника о томе колико је значајно одређивање стандарда постигнућа ученика с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

значај одређивања стандарда с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома је значајно	22	29,7	15	24,2	17	47,2	43	36,4	97	33,4
значајно је	44	59,5	37	59,7	15	41,7	55	46,6	151	52,1
неодлучан/а сам	6	8,1	6	9,7	3	8,3	14	11,9	29	10,0
делимично је значајно	2	2,7	3	4,8	1	2,8	6	5,1	12	4,2
уопште није значајно	/	/	1	1,6	/	/	/	/	1	0,3
Σ	74	100,0	62	100,0	36	100,0	118	100,0	290	100,0

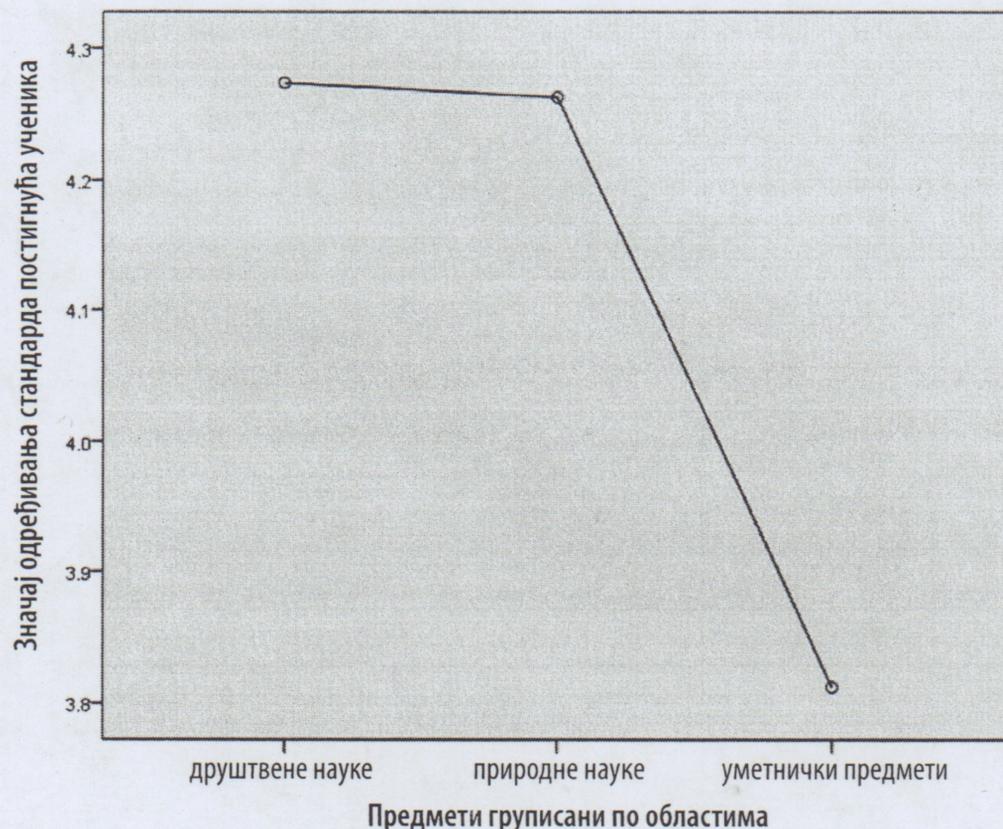
Ни разлика између одговора испитаника који су похађали различите програме стручног усавршавања, такође, није статистички значајна ($F(3,286)=1,419, p=,237$).

Анализа одговора наставника који предају различите групе предмета показала је да најмањи проценат наставника који предају предмете из области уметности наводи да је одређивање стандарда постигнућа веома значајно (табела 7).

Табела 7. Мишљење наставника о томе колико је значајно одређивање стандарда постигнућа ученика с обзиром на предмет који предају

значај одређивања стандарда с обзиром на предмет	предмети из области друштвених наука		предмети из области природних наука		предмети из области уметности		Σ	
	f	%	f	%	F	%	F	%
веома је значајно	26	35,6	22	38,6	3	18,8	51	34,9
значајно је	41	56,2	30	52,6	9	56,3	80	54,8
неодлучан/а сам	6	8,2	3	5,3	2	12,5	11	7,5
делимично је значајно	/	/	2	3,5	2	12,5	4	2,7
уопште није значајно	/	/	/	/	/	/	/	/
Σ	73	100,0	57	100,0	16	100,0	146	100,0

Процена значаја одређивања стандарда постигнућа ученика разликује се код наставника који предају различите групе предмета ($F(2,143)=3,128, p=,047$). Иако Sheffe-овим *post hoc* тестовима није потврђена значајна разлика међу подзорцима ($p>,05$), може се закључити да наставници који предају уметничке предмете одређивање стандарда постигнућа ученика процењују мање значајним од наставника који предају природне и друштвене науке (графикон 2).



Графикон 2. Мишљење наставника о томе колико је значајно одређивање стандарда постигнућа ученика с обзиром на предмет који наставник предаје

Мишљење наставника о улози стандарда постигнућа ученика и ограничењима у примени стандарда

На питање у чему се огледа улога стандарда постигнућа одговорило је 186 анкетираних учитеља и наставника, од тога 61,5% учитеља и 66,7% наставника у односу на цео узорак. Како је питање било отвореног типа, испитаници су осим мишљења о улогама стандарда давали и коментаре о ограничењима везаним за примену стандарда постигнућа. С обзиром на то, добијене одговоре можемо да поделимо у две групе: у првој групи је 148 одговора учитеља и наставника који се односе на улоге стандарда постигнућа у васпитно-образовним процесу, док је у другој групи 38 одговора којима учитељи и наставници износе мишљење о ограничењима везаним за увођење стандарда у наставни процес.

Процењујући која је најважнија улога стандарда постигнућа, наставници и учитељи обухваћени узорком најчешће констатују да је то објективно и уједначено оцењивање ученика, као и да су стандарди постигнућа основа за самовалуацију рада наставника (табела 8).

Табела 8. Мишљење учитеља и наставника о томе у чему се огледа улога стандарда постигнућа ученика

Улога стандарда постигнућа ученика	учитељи		наставници		Σ	
	f	%	f	%	f	%
Активно и уједначено оцењивање ученика	40	60,6	52	63,4	92	62,2
Стандарди као основа за самоевалуацију	26	39,4	30	36,6	56	37,8
	66	100,0	82	100,0	148	100,0

Највећи број одговора учитеља и наставника о стандардима постигнућа ученика везан је за уједначавање критеријума оцењивања. Парадигматични су следећи одговори:

„Требало би да се исти ниво знања вреднује истом оценом, да оцењивање буде уз помоћ стандарда објективније за целу генерацију ученика.“ (учитељица, 26 година радног стажа)

„Стандарди омогућавају равноправност свих ученика и једнакост при оцењивању.“ (наставница српског језика, 3 године радног стажа)

Стандарде као основу за самоевалуацију рада учитеља и наставника такође су препознали испитаници, који су своје мишљење образлагали на следећи начин:

„Употребом стандарда прецизније знам шта треба да постигнем, ја уједно радим на томе.“ (учитељица, 22 године радног стажа)

С друге стране, 38 испитаника из узорка (22 учитеља и 16 наставника), на питање у чему је улога стандарда, изнели су мишљење да увођење стандарда наставну праксу прате знатна ограничења. Наводили су да се применом стандарда процес учења и оцењивања ограничава на критеријуме и категорије дате у стандарду, као и да се стандардима промовишу веома ниски нивои постигнућа. Прецизније ограничења која прате имплементацију стандарда, неки од анкетираних учитеља и наставника написали су да мисле да у креирање стандарда наставници нису довољно укључени и да су стандарди само нови захтев који су им поставили износиоци образовне политике.

„Ја сам више против него што сам за увођење стандарда, а разлози су следећи: за основни ниво знања критеријуми су сувише ниски, што доводи до изузетно попустљивог оцењивања, а ситуација је слична и када су у питању друга два нивоа. Ово што се нуди стандардима не може се поредити са досадашњим образовањем и захтевима који су се постављали ученицима.“ (наставница српског језика, 24 године радног стажа)

„Ми смо доведени пред свршени чин. Имам утисак да је то писао неко ко није директно у раду са децом. Ми сви имамо стандарде у глави. И ми смо сви који знају шта је стандард. И како најбољи стандард од јединице до целице за деце. Не знам колико је људи из самог наставног процеса учествовало у писању стандарда.“ (наставник физике, 18 година радног стажа)

Заступљеност стандарда постигнућа ученика у писаним припремама за наставни час

Осим испитивања мишљења учитеља и наставника о значају и улози одређивања стандарда постигнућа ученика, анализирали смо и њихове писане припреме за наставни час како бисмо стекли увид у учесталост одређивања стандарда у припремама. На основу анализе припрема обухваћених узорком, добили смо резултате који одступају од података добијених анкетом. Наиме, више од половине анкетираних учитеља и наставника истакло је да је значајно одредити стандарде постигнућа ученика и више од трећине да је веома значајно одредити стандарде, а у припремама за наставни час које смо анализирали стандарди постигнућа ученика наведени су у две припреме: у једној припреми наставнице хемије и једној припреми из српског језика коју је написала учитељица другог разреда. У припреми за наставни предмет српски језик учитељица је навела таксативно шифре стандарда које остварује, нпр. 1 сј.1.2.5. С друге стране, у писаној припреми за наставни предмет хемија, наставница је навела неколико стандарда постигнућа, обухватајући сва три нивоа, који се могу применити на наставну јединицу *Смеше*. Ова припрема садржи неке од стандарда дате у документу *Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет хемија* (2010).

Дискусија

Резултати овог истраживања показали су да постоје статистички значајне разлике између мишљења наставника о значају увођења стандарда постигнућа с обзиром на предмет који предају. Овај налаз у складу је са Ајзнеровим (Eisner, 2005) закључком да је једна од слабости дефинисања стандарда постигнућа ученика недовољно уважавање специфичности наставних предмета, јер док је за језик и математику могуће одредити јасно мерљиве резултате рада ученика, у предметима из области уметности немогуће је у потпуности прецизирати шта су очекивани резултати, јер они могу бити изненађујући и за наставника и за ученика. Осим тога, истраживање реализовано у Аустралији 2013. године показује да се стандарди највише везују за природне науке (Klenowski, 2013). Нагласимо да и Равич (Ravitch, 2009), описујући стандардизацију образовања у САД, пише да се у концепту образовања заснованом на стандардима приоритет даје предметима из области природних наука, пре свега математици.

Искази наставника добијени на питање у чему је улога стандарда постигнућа доминантно се односе на оцењивање ученика. Ови налази у складу су са резултатима истраживања Малинић и сарадника (Malinić i sar., 2013) који су приликом испитивања утицаја стандарда на наставну праксу дошле до налаза да наставници сматрају да ће им стандарди бити значајно средство за оцењивање. Схватање стандарда као подршке учитељима и наставницима у процесу оцењивања ученика у складу је с идејом „стандарди-као-средство у образовању“ за коју се залаже Пешикан (Pešikan,

2) и указује на то да правилно схваћени стандарди доприносе томе да коначна зна ученика буде процена њиховог знања и вештина у односу на спољни критеријум. Нагласимо да су у нашој земљи Максимовић и Марковић (Maksimović i Marković, 2012) реализовале истраживање о ставовима наставника о реформама у образовању које је показало да између учитеља и наставника постоје два доминантна и међусобно супротстављена става о улози стандарда постигнућа ученика: док једна група наставника у стандардима препознаје још једну административну обавезу и наводе да не виде разлику између стандарда и до сада најчешће дефинисаних васпитно-образовних задатака као начина конкретизације циља наставног часа, друга група наставника процењује да су стандарди постигнућа значајно средство којим ће бити одређен критеријум оцењивања на националном нивоу. И резултати релевантних истраживања (Hamilton et al., 2005; John & Pratt, 1997; Klenowski, 2013) упућују на закључак да наставници стандарде најчешће доводе у везу с оцењивањем.

Истовремено, уочили смо да неки од испитаника образлажући улогу стандарда право указују на ограничења у примени стандарда. На основу исказа као што су „стандарди који су нам дати“, „ми смо добили стандарде“, „онај ко је писао стандард није узео у обзир“, може се претпоставити да су за њих стандарди првенствено задатак који су поставили креатори образовне политике. Сличан налаз може се пронаћи у резултатима истраживања које је у Великој Британији организовао Харгривс сарадницима (Hargreaves et al., 2001), описаном у претходном делу текста. Као што је наведено, налази различитих истраживања показали су да је један од начина успешног превазилажења ових проблема укључивање учитеља и наставника практичара у процес дизајнирања стандарда, уместо да се они само обавесте о томе да су стандарди дефинисани и да је њихов задатак да их примене у раду у учионици (Pešikan, 2012; Radulović i sar. 2010; Stanković i sar. 2013).

Када је у питању учесталост одређивања стандарда у писаним припремама за наставни час, на основу резултата добијених у овом истраживању може се уочити и иако висок проценат наставника из узорка мисли да је значајно одредити стандарде постигнућа ученика, од 51 анализиране припреме за наставни час, стандарди постигнућа наведени су у две припреме. На постојање сличних одступања наводе и Веал и сарадници (Veal et al., 2015), који истичу да је за успешну примену реформе заведено на стандардима значајно испитати: 1) шта наставници мисле о стандардима, шта тврде да раде да би увели стандарде у наставу и 3) шта заиста раде у пракси примене стандарде. Осим тога, и Национални савет наставника математике у САД (National Council for Teachers of Mathematics, 2014, према: Veal et al., 2015) наводи да и пред креирања нових стандарда и курикулума у настави математике, није сигурно ће ове промене постати саставни део наставне праксе. У складу с тим је и закључак истраживања реализованог у САД *Фактори који доприносе успеху реформе заснована на стандардима* (The Factors that Contribute to The „Best Cases“ of Standards-Based Reform) да образовна политика не проузрокује увек промене у образовној пракси (John & Pratt, 1997). Ипак, у случају нашег истраживања значајан је и тренутак када је још спроведено, јер иако су стандарди дефинисани 2009, обука за њихову примену

организована је током 2011, а истраживање је реализовано 2012. године. Релевантна истраживања (Lakshmanan et al., 2011; Roehrig & Kruse, 2005, према: Veal et al., 2015) указују на то да је потребно око три године професионалног усавршавања наставника у области коју треба да примене и континуиране подршке наставницима да би реформске новине постале саставни део школске праксе.

Закључак

Предмет проучавања овог рада био је испитивање мишљења учитеља и наставника о томе колико је значајно одредити стандарде постигнућа ученика и која је њихова улога, као и испитивање учесталости дефинисања стандарда постигнућа ученика у писаним припремама за наставни час. Резултати истраживања указују на то да када је у питању мишљење о значају одређивања стандарда постигнућа ученика, половина учитеља и наставника из узорка наводи да је одређивање стандарда значајно, а трећина да је веома значајно. Ово испитивање показало је да не постоје разлике између учитеља и наставника, као ни разлике с обзиром на дужину радног стажа и учешће у програмима стручног усавршавања. Постоје једино разлике када је у питању предмет који наставници предају: наставници који предају уметничке предмете одређивање стандарда постигнућа ученика процењују мање значајним од наставника који предају природне и друштвене науке.

Подаци добијени на питање у чему се огледа улога стандарда односе се, с једне стране, на објективно оцењивање ученика и схватање стандарда као основе за самовалуацију рада наставника, а с друге стране на мишљења о ограничењима која прате имплементацију стандарда. Наставници из узорка изнели су дилему да ће доследном примени стандарда доћи до ограничавања процеса учења и оцењивања на унапред одређене категорије знања. При томе, на основу исказа наставника из узорка може се претпоставити да неки од њих доживљавају стандарде само као нови захтев креатора образовне политике: не виде разлику између стандарда постигнућа и раније дефинисаних васпитно-образовних задатака и сматрају да су стандарди пролазна новина у образовном систему. У том контексту битно је уважити искуства која упућују на значај укључивања наставника у процес израде стандарда и могућности сагледавања стандарда из угла специфичних услова у којима се одвија васпитно-образовни процес.

Добили смо интересантне налазе када је реч о учесталости одређивања стандарда постигнућа ученика у анализираним припремама за наставни час. У Србији су током 2011. године организовани семинари за примену стандарда постигнућа ученика и овим програмима обухваћено је 11.350 наставника, а на основу припрема анализираних у овом истраживању може се констатовати да је потребно више времена и подршке наставницима за примену стандарда постигнућа у школској пракси. Иако је трећина анкетираних учитеља и наставника у нашем истраживању изјавила да је одређивање стандарда постигнућа ученика веома значајно, а половина да је значајно, у 51 анализираној писаној припреми за наставни час стандарди су наведени у две припреме.

Добијени резултати отварају и питања која се односе на иницијално образовање и обуку наставника за примену стандарда, понуду и квалитет програма стручног авршавања у области имплементације стандарда постигнућа ученика у наставну праксу, као и на пружање континуиране подршке наставницима у том процесу. Осим тога, налази истраживања указују и на потребу за разумевањем и промовисањем стандарда пре свега као смерница у раду, а не као обавезујућих прописа за примену, и на упућивање наставника на сврсисходну употребу стандарда, чиме ће допринети побољшању квалитета образовања.

Литература

- A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (1983). Retrieved June 8, 2010 from the World Wide Web http://datacenter.spps.org/uploads/sotw_a_nation_at_risk_1983.pdf.
- Baucal, A. (2013). Standardi obrazovnih postignuća u Srbiji – iskustva iz prve decenije. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, god. 26, br. 3, 7-23.
- Eisner, E. (2005). *Reimagining Schools*. New York: Routledge.
- Hamilton, L., Berends, M. & Stecher, B. (2005). *Teacher's Responses to Standards Based Accountability*. Santa Monica: CA. RAND.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S. (2001). *Learning to Change: Teaching beyond Education and Standards*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hubert, E. (2006). Educational Standards and the Changing Discourse on Education: The Reception and Consequences of the PISA Study in Germany. *Oxford Review of Education*, Vol. 32, No. 5, 619-634.
- John, M. & Pratt, H. (1997). The Factors that Contribute to The „Best Cases“ of Standards-Based Reform. *School Science and Mathematics*, Vol. 97, No. 6, 316-324.
- Klenowski, V. (2013). Towards Improving Public Understanding of Judgment Practice in Standards-Referenced Assessment: An Australian Perspective. *Oxford Review of Education*, Vol. 39, No. 1, 36-51.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H. E. & Vollmer, H. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildung Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung/Federal Ministry of Education and Research (BMBF).
- Maksimović, A. i Marković, M. (2012). Standardi postignuća učenika u vaspitno-obrazovnom procesu. U N. Pantić i J. Čekić Marković (ur.), *Nastavnici u Srbiji: stavovi o profesiji i reformama u obrazovanju* (str. 24-40). Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Malinić, D., Komlenović, Đ. i Stanišić, J. (2013). Uticaj implementacije obrazovnih standarda na ocenjivanje i postignuće učenika - očekivanja nastavnika. *Nastava i vaspitanje*, god. 62, br. 4, 576–590.
- Marzano, R. J. & Kendall, J. S. (1998). *Implementing Standards-Based Education. Student Assessment Series*. Washington DC: Office of Educational Research and Improvement.
- No child left behind* (2002). Retrieved June 8, 2010 from the World Wide Web <https://www2.ed.gov/admins/lead/account/nclbreference/reference.pdf>
- Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja* (2009). Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije i Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja za nastavni predmet hemija* (2010). Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije i Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Opšti standardi postignuća – obrazovni standardi za kraj prvog ciklusa obrazovanja* (2011). Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije i Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- O'Pry, S. C. & Schumacher, G. (2012). New Teachers' Perceptions of a Standards-Based Performance Appraisal System. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, Vol. 24, No. 4, 325–350.
- Pešikan, A. (2012). Standardi u obrazovanju kao način podizanja kvaliteta obrazovanja. *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu*, god. 25, br. 1, 5-21.

- ravilnik o opštim standardima postignuća za kraj opšteg srednjeg obrazovanja i srednjeg stručnog obrazovanja u delu opšteobrazovnih predmeta (2013). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 117/2013.
- avitch, D. (2009). Time to Kill No Child Left Behind. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, Vol. 75, No. 1, 4-6.
- adulović, L., Pejatović, A. i Vujisić Živković, N. (2010). Profesionalne kompetencije nastavnika (Standardi profesionalnih kompetencija nastavnika: da li su nam potrebne i kako da do njih dođemo). *Andragoške studije*, br. 1, 161-170.
- ladunović, D. (2007). Predlog obrazovnih standarda na kraju obaveznog obrazovanja u Srbiji. U Z. Grac (ur.), *Istraživanje obrazovanja i formulisanje obrazovnih politika* (str. 79-87). Beograd: Centar obrazovne politike.
- leay, D. & William, D. (1999). „I'll be Nothing: Structure, Agency and the Construction of Identity through assessment“. *British Educational Research Journal*, Vol. 25, No. 3, 343-354.
- itanković, D., Đerić, I. i Milin, V. (2013). Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: perspektiva nastavnika osnovnih škola. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 45, br. 1, 86-107.
- leal, W. R., Riley Lloyd, M. E., Howell, M. R. & Peters, J. (2015). Normative Beliefs, Discursive Claims, and Implementation of Reform-Based Science Standards. *Journal of Research in Science Teaching*, 1-25. Retrieved June 8, 2010 from the World Wide Web
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tea.21265/abstract>

Примљено: 03. 12. 2015.

Коригована верзија текста примљена: 02. 02. 2016.

Прихваћено за штампу: 30. 03. 2016.

TEACHERS' VIEWS OF STUDENT ACHIEVEMENT STANDARDS

Abstract *Teachers are one of key factors of the realization and success of the reform processes in the education system. The paper reports about a research of the views of class- and subject-elementary-school teachers of the importance of defining, and the role of defined achievement standards, as well as their limitations. Also, it was examined to what extent teachers follow the defined standards when they prepare a written preparation for a lesson. The sample included 290 class- and subject-teachers and 51 written lesson preparations. According to the results obtained in the research it can be stated that there were certain differences in the teachers' reports about the importance of defining students' achievement standards as well as the frequency of defining and recording standards in written preparation of lessons: more than half teachers think that implementing standards in lesson preparations is important, a third of respondents think that it is very important to define achievement standards, but they were implemented in only two written lesson preparations. The results of this research can be useful both to teachers and education policy planners, since they show how important it is to include class- and subject-teachers in the reform processes and to give them a continuous support in implementing achievement standards as teaching regulators.*

Keywords: *students' achievement standards, class-teachers, subject-teachers, written lesson preparations.*

СТАНДАРТЫ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

Резюме *Учитель – один из ключевых факторов обеспечения успеха в осуществлении реформ в системе воспитания и образования. В статье рассматриваются мнения учителей и преподавателей о важности определения стандартов, о роли поставленных стандартов достижений и ограничениях в применении стандартов. Также рассматривается, в какой степени при письменной подготовке лекций учителя руководствуются поставленными стандартами. В исследовании приняли участие 290 учителей и преподавателей, была проанализирована 51 письменная подготовка лекций. На основании полученных результатов можно сделать вывод о наличии определенной разницы между учителями когда речь идет о важности установления и определения стандартов успеваемости учащихся и частоты определения и уточнения стандартов в письменных подготовках учителей: более половины опрошенных учителей заявили, что значительно, а более трети, что очень значительно определить стандарты достижений учащихся, но из 51 проанализированной письменной подготовки, стандарты перечислены только в двух. Результаты этого исследования могут быть полезны учителям и преподавателям, а также всем, кто занимается образовательной политикой, так как указывают на важность более широкого участия учителей в процессах реформирования образования, на постоянную поддержку, которую необходимо обеспечить учителям и преподавателям при внедрении стандартов достижений учащихся в качестве регулятора процесса обучения.*

Ключевые слова: *стандарты достижений учащихся, учителя, письменные подготовки учителей.*