

Душица Малинић<sup>1</sup>  
Ђурђица Комленовић  
Јелена Станишић  
Институт за педагошка истраживања  
Београд

UDK - 371.136(497.11) ; 371.26-057.874(497.11)

Оригинални научни рад

НВ. LXII 4. 2013.

Примљен: 26. VI 2013.

## УТИЦАЈ ИМПЛЕМЕНТАЦИЈЕ ОБРАЗОВНИХ СТАНДАРДА НА ОЦЕЊИВАЊЕ И ПОСТИГНУЋЕ УЧЕНИКА: ОЧЕКИВАЊА НАСТАВНИКА

**Апстракт** Циљ рада је да се сагледају очекивања наставника у погледу утицаја имплементације образовних стандарда на оцењивање и постигнуће ученика. Истраживање је обухватило 400 наставника основне школе који предају предмете природних наука (географија, биологија, физика и хемија). Поред наставног предмета, варијабле истраживања су: пол, дужина радног стажа и регион у коме наставник ради. Анализиран је сет питања из експлоративног упитника конструисаног за потребе ширег истраживања о имплементацији образовних стандарда у основну школу. Резултати показују да мало више од половине наставника очекује да ће образовни стандарди довести до битнијих промена у њиховом раду, али је већина усаглашена да ће се те промене догодити у домену оцењивања ученика. Утврђене су разлике у очекивањима наставника различитих предмета: највећу помоћ од имплементације стандарда очекују наставници хемије, док највеће промене у домену оцењивања очекују наставници географије. Имплементација образовних стандарда највише ће ограничити могућности субјективне процене наставника хемије и највише ће утицати на смањење броја слабих оцена и, последично, на повећање броја бољих ученика из физике. На основу добијених налаза опажене су и регионалне разлике међу наставницима у погледу перцепције ученичких знања према когнитивним доменима.

**Кључне речи:** стандарди, имплементација, очекивања наставника, наставни предмет, регион.

## THE IMPACT OF THE IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL STANDARDS ON ASSESSMENT AND STUDENTS' ACHIEVEMENT : THE TEACHERS' EXPECTATIONS

**Abstract** The aim of the study was to determine the expectations of the teachers related to the influence of the educational standards on assessment and achievements of the students. The research included 400 primary-school teachers who teach natural sciences (geography, biology, physics and chemistry). Apart from the subject the variables matters were: gender, length of service and the region in which a teacher works. We analyzed the data gained by the use of the explorative questionnaire construed for a wider research on the implementation of the educational standards in primary school. The results show that a bit more than half the teachers expect that the educational standards will induce important changes in their work, and the majority agree that the changes will be in the domain of assessment of the students' achievements. There are

<sup>1</sup> malinic.dusica@gmail.com

*some differences in the expectations between the teachers of different subjects: chemistry teachers expect the biggest help from the implementation of the standards, while geography teachers expect the biggest changes in the domain of assessment. The implementation of the educational standards will mostly limit the possibilities of subjective assessments in chemistry and will be helpful in the reduction of failing grades and, consequently, increase achievements in physics. The obtained results revealed also regional differences related to the teacher's perception of the student's knowledge according to the cognitive domains.*

**Keywords:** standards, implementation, teachers' expectations, school subject, region.

## ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ НА ОЦЕНКУ И УСПЕВАЕМОСТЬ УЧАЩИХСЯ: ОЖИДАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

**Резюме** *Целью данной работы является рассмотрение ожиданий учителей в отношении последствий осуществления образовательных стандартов и их влияния на оценки и успеваемость учащихся. Исследование проведено на примере 400 учителей основной школы, которые преподают предметы естественных наук (географию, биологию, физику и химию). Наряду с учебным предметом, переменные исследования были: пол, стаж работы и регион, в котором учитель живет и работает. Был проанализирован ряд вопросов из поискового опроса, предназначенного для более широкого исследования осуществления образовательных стандартов в основной школе. Результаты показывают, что чуть более половины преподавателей предполагает, что образовательные стандарты приведут к значительным изменениям в их работе, но большинство из них думает, что эти изменения происходят в области оценки знаний учащихся. Отмечены различия в ожиданиях учителей разных предметов: самую большую поддержку от внедрения стандартов ожидают учителя химии, в то время как самые большие изменения в области оценки ожидают преподаватели географии. Реализация образовательных стандартов в большой степени ограничивает субъективность в оценке учителей химии и влияет на уменьшение количества плохих отметок и, следовательно, увеличивает число лучших учеников в области физики. Полученные результаты исследования указывают на наличие региональных различий между учителями в восприятии знаний учеников в когнитивной сфере.*

**Ключевые слова:** стандарты, реализация, ожидания учителей, учебный предмет, регион.

### Увод

Дефинисање и увођење образовних стандарда у образовне системе широм света везује се за последњу деценију двадесетог века. Методолошки поступак у процесу развијања образовних стандарда одвија се у више корака. Полазну основу чине детаљне анализе: (1) циљева образовања и наставних предмета; (2) наставних програма и материјала за учење и (3) докумената различитих земаља које примењују концепт образовних стандарда (Комленовић, 2009). Након тога, дефинишу се кључне области у оквиру наставног предмета и искази који одражавају пожелне резултате учења на

више нивоа постигнућа. Процедура подразумева да се концепт предлога образовних стандарда и пројектовани нивои постигнућа исказа проверавају и редефинишу након анализе емпиријских показатеља, јавних расправа, научних и стручних препорука (Halocha, 2006; Haubrich, 1992; Komlenović, 2003, 2005; Morgan & Lambert, 2005). Тек након тога следи имплементација образовних стандарда у наставу и вредновање ученичких постигнућа на основу њих.

### **Образовни стандарди у свету**

У Уједињеном Краљевству државни стандарди за обавезно основно образовање су усвојени 1990. године, а имплементирани су у наставну праксу годину дана касније. Стандарди су дефинисани за осам нивоа постигнућа и они се односе на 70–75% наставних садржаја. Остатак наставног времена и садржаја школа самостално креира кроз школски курикулум. Евалуација постигнућа ученика, заснованих на националним образовним стандардима, обавезујућа је за све школе у држави и представља значајне показатеље квалитета образовног система и правце његовог развоја (Morgan & Lambert, 2005).

У истом периоду дефинисане су смернице за развој државних стандарда образовања у САД-у. У документу је садржана визија наставе и учења и наведени су критеријуми мерења напретка у остваривању те визије (Collins, 1998). Том приликом основан је Национални савет за стандардизацију образовања и тестирање, а организоване су и комисије за развој стандарда из математике, енглеског језика, природних наука, историје, географије, грађанског васпитања и уметности. У америчким школама, које иначе имају високи степен аутономије, очекивало се да ће стандарди утицати на побољшање квалитета и ниво образовања у земљи. Међутим, из страха да стандарде неће прихватити локалне власти, школе, родитељи и наставници, ресорно министарство је 1995. године донело одлуку да имплементација образовних стандарда и евалуација постигнућа ученика заснованих на стандардима није обавезна. Од школа у којима су прихваћени образовни стандарди очекивао се допринос побољшању квалитета образовања на свим нивоима, јер наставници и ученици имају јасне смернице шта треба да буде постигнуто (Haubrich, 1992; Komlenović, 2003).

Законом о образовању из 1992. године у Руској Федерацији су усвојени обавезни образовни стандарди на нивоу државе. Стандардима су прописана знања и вештине која ученик треба да усвоји на базичном нивоу постигнућа у току обавезног школовања. Евалуација ученичких постигнућа спроводи се на крају обавезног образовања на територији целе државе (Komlenović, 2005).

Током деведесетих година двадесетог века у Републици Немачкој развијени су образовни стандарди за основну школу. На основу наставног

плана и програма дефинисано је језгро образовних стандарда које се развија и прилагођава специфичним условима одређене покрајине. Међутим, евалуација ученичких постигнућа, која се организује на нивоу државе, не заснива се на заједничком језгру образовних стандарда, већ на националним циљевима образовања, што практично значи да образовни стандарди нису заживели на нивоу државе (Halocha, 2006).

## Образовни стандарди у Србији

Током прве деценије двадесет првог века, у циљу побољшања образовања и образовних резултата ученика, Србија је показала одређену иницијативу у преобликовању школског система. Визија новог система образовања подржана је *Законом о основама система образовања и васпитања* (2003). Овај документ је заснован на циљевима, задацима, општим и посебним стандардима који се односе на очекивања и намере у контексту развоја и унапређивања образовања и васпитања. Током 2005/06. године урађен је предлог образовних стандарда за крај обавезног образовања за десет наставних предмета (српски језик, математика, историја, географија, физика, хемија, биологија, ликовна култура, музичка култура и физичко васпитање). Међутим, тек након три године предлози образовних стандарда су усвојени на Националном просветном савету Републике Србије, а њихова примена у школама почела је школске 2010/2011. године (Комленовић, 2009).

Образовни стандарди представљају исказе у којима су описани пожељни резултати/исходи учења на различитим нивоима сложености, као и когнитивни процеси којима би требало да ученици овладају на крају обавезног образовања. Приликом дефинисања исказа образовних стандарда водило се рачуна о томе да стандарди артикулишу најважније захтеве школског учења и наставе. То значи да су образовним стандардима описана темељна знања, вештине и ставови који имају трансферну вредност за даље образовање и сналажење у свакодневним животним ситуацијама. Истовремено, та знања, вештине и ставови треба да олакшају разумевање основних идеја наставне дисциплине или предмета и њихово повезивање са другим дисциплинама и другим наставним предметима. Образовни стандарди су дефинисани у терминима мерљивог понашања ученика, а степен њихове остварености може се емпиријски проверавати (Комленовић, 2009, Чапрић, 2009).

Образовни стандарди у нашој земљи дефинисани су на основном, средњем и напредном нивоу постигнућа. Нивои постигнућа описују захтеве различите тежине, когнитивне комплексности и обима знања. Сваки наредни ниво подразумева да је ученик савладао знања и вештине са претходног нивоа. У дефинисању пожељних знања и вештина коришћена је оригинална и ревидирана Блумова таксономија нивоа знања и когнитивних процеса

(Anderson & Krathwohl, 2001; Blum, 1981). На *основном нивоу* постигнућа описана су базична, темељна предметна знања, вештине и умења која су функционална, трансферна и неопходна за сналажење у свакодневним животним ситуацијама, као и за наставак учења. Очекује се да ће скоро сви, а најмање 80 одсто ученика постићи основни ниво. На *средњем нивоу* постигнућа описана су знања, вештине и умења која може да достигне просечан ученик. Очекује се да ће око 50 одсто ученика постићи или превазићи овај ниво. На *напредном нивоу* описана су трансферна, когнитивно сложенија знања, вештине и умења, која могу да постигну ученици који настављају образовање у средњим школама. Очекује се да ће око 25 одсто ученика постићи или превазићи овај ниво (Чапрић, 2009).

Образовни стандарди имају различиту сврху, а једна од најважнијих је да помогну наставницима у ефикаснијем вредновању ученичких знања и умења у циљу остваривања бољих резултата и напредовања ученика (Klieme *et al.* 2004; Комленовић, 2007; Ромелић, Комленовић, Влајев, 2007). Нека истраживања показују да је постигнуће ученика на тестовима из природних наука боље ако је настава заснована на програмима који су подржани стандардима него ако је заснована на традиционалним програмима без стандарда (Ruthven, 2011).

## Методологија

### *Циљ истраживања*

У раду ће бити приказани резултати који су део ширег истраживања усмереног на мишљења наставника о имплементацији образовних стандарда у основношколско образовање у Србији. Циљ овог рада је да се сагледају очекивања наставника у домену потенцијалних промена у оцењивању и постигнућу ученика као последици имплементације стандарда.

### *Варијабле истраживања*

Независне варијабле истраживања су: *пол*; *наставни предмет* (географија, биологија, физика, хемија); *дужина радног стажа* (до 5 година, од 6 до 15 година; од 16 до 25; преко 25 година); *регион* (Београд, Војводина, западна Србија, источна Србија, јужна Србија).

### *Узорак истраживања*

Истраживање је обухватило 400 наставника основне школе који предају предмете природних наука (географија, биологија, физика и хемија). Дистрибуција узорка према наставним предметима и полу дата је у табели 1.

У структури узорка најзаступљенији су наставници који имају између шест и 15 година радног стажа (155 наставника), а затим наставници који имају преко 25 година радног стажа (110 наставника). У истраживање је било укључено 70 наставника са радним искуством између 16 и 25 година, док су најмање заступљени најмлађи наставници, односно они који имају до пет година радног искуства (65 наставника). Што се тиче регионалне заступљености, у узорку је највише наставника из јужне Србије (97 наставника), затим из Војводине (94 наставника), потом из западне Србије (87), док је из Београда (62 наставника) и источне Србије (60 наставника) нешто мањи број наставника укључен у истраживање. Уједначавање узорка према годинама радног стажа и регионалној припадности није било рађено.

Истраживање је спроведено непосредно након обуке наставника предмета природних наука за имплементацију стандарда и односи се на лични доживљај наставника и његова очекивања потенцијалних промена у домену оцењивања и постигнућа као последици имплементације стандарда.

**Табела 1: Структура узорка према полу и наставним предметима**

Наставни предмет	Пол	F	%	Укупно	
Географија	мушки	41	37	110	100%
	женски	69	63		
Биологија	мушки	23	22	104	100%
	женски	81	78		
Физика	мушки	46	44	104	100%
	женски	58	56		
Хемија	мушки	12	15	82	100%
	женски	70	85		
Укупно	мушки	122	31	400	100%
	женски	278	69		

### *Инструменти истраживања*

Из експлоративног упитника, конструисаног за шире истраживање којим се испитују мишљења наставника о имплементацији стандарда у основношколско образовање, за потребе овог рада анализиран је садржај сета од осам питања која су се односила на: (1) очекиване промене у домену оцењивања ученика (смањење броја слабих оцена, смањен простор за на-

ставникову субјективну процену ученичких знања); (2) очекиване промене у домену постигнућа ученика (повећање броја успешних ученика / смањење броја слабих ученика); (3) мишљења наставника о пројектованим нивоима постигнућа и (4) перцепцију знања ученика према когнитивним доменима пре имплементације стандарда.

### *Обрада података*

Подаци су обрађени статистичким програмом SPSS 15.0. У анализи су коришћени поступци дескриптивне статистике *фреквенција (f)*, *проценти (%)*, *аритметичка средина (AS)* и *стандардна девијација (SD)*, а од сложенијих поступака примењен је поступак анализе значајности разлика аритметичких средина,  $\chi^2$  тест за утврђивање повезаности категоријских варијабли и израчунаван је Крамеров коефицијент корелације (Kramerovo V).

### **Резултати**

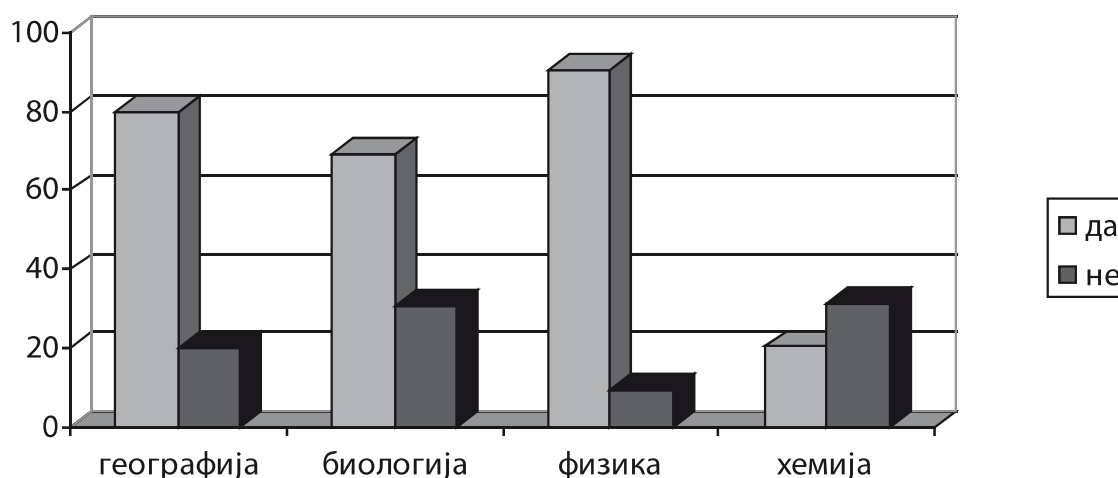
Имплементација образовних стандарда, између осталог, има за циљ да доведе до одређених промена у наставном процесу и у различитим активностима наставника. У нашем истраживању утврђено је да тек нешто више од половине испитаних наставника (56,5%) очекује да ће образовни стандарди битије утицати на њихов рад. Упркос томе, већина наставника очекује промене у домену оцењивања ученика (табела 2) и у том погледу утврђена је статистички значајна разлика међу наставницима различитих предмета ( $\chi^2 (6) = 45.82$ ,  $p < .01$ , Kramerovo V = .239). Изјашњавајући се на тростепеној скали, највеће промене у домену оцењивања очекују наставници географије, док наставници биологије више од осталих сматрају да ће промена у пракси оцењивања бити мало (63,5%) или да их уопште неће бити (15,4%). У погледу очекиваних промена у домену оцењивања ученика нису утврђене статистички значајне разлике према полу, годинама радног стажа и региону.

Промене у оцењивању које ће настати као производ прихватања стандарда у настави свакако ће се одразити на оцене ученика. Према процени већине наставника (78,3%), увођење образовних стандарда ће утицати на смањење броја слабих оцена из предмета које предају. Утврђене су статистички значајне разлике у односу на пол наставника ( $\chi^2 (1) = 3.93$ ,  $p < .05$ , Kramerovo V = .099) и наставни предмет ( $\chi^2 (3) = 16.07$ ,  $p < .01$ , Kramerovo V = .200). Смањење броја слабих оцена више очекују мушкарци (84,4%) него жене (75,5%). Такође, наставници/це физике (90,4%) више него сви остали наставници/це из узорка очекују да ће доћи до смањења броја слабих оцена из физике услед имплементације образовних стандарда (Хистограм 1).

**Табела 2: Очекиване промене у домену оцењивања ученика**

Наставни предмет	Промене у оцењивању ученика			Укупно
	Нимало	Мало	Много	
Географија	5	37	68	110
	4,5%	33,6%	61,8%	100,0%
Биологија	16	66	22	104
	15,4%	63,5%	21,2%	100,0%
Физика	9	38	57	104
	8,7%	36,5%	54,8%	100,0%
Хемија	4	30	48	82
	4,9%	36,6%	58,5%	100,0%
Укупно	34	171	195	400
	8,5%	42,8%	48,8%	100,0%

**Хистограм 1. Смањење броја слабих оцена као последица имплементације стандарда: очекивања наставника**



Очекивано, промене у оценама и оцењивању одразиће се и на постигнућа ученика. Наставници претпостављају да ће се смањењем броја слабих оцена из предмета који предају повећати број бољих ученика (60%). Утврђена је статистички значајна разлика према полу наставника ( $\chi^2 (1) = 6.84$ ,  $p < .01$ , Крамерово  $V = .131$ ). Повећање броја бољих ученика више очекују мушкарци (69,7%) него жене (55,8%). Такође, постоји и значајна разлика међу наставницима различитих предмета ( $\chi^2 (3) = 23.99$ ,  $p < .01$ , Крамерово  $V = .245$ ). Наставници биологије мање од свих осталих наставника (табела 3) очекују промене у повећању броја бољих ученика (47,1%).



**Табела 3: Повећање броја добрих ученика као последица имплементације стандарда: очекивања наставника**

Наставни предмет	Увођењем стандарда у више наставних предмета доћи ће до повећања број добрих ученика		Укупно
	Да	Не	
Географија	65	45	110
	59,1%	40,9%	100,0%
Биологија	49	55	104
	47,1%	52,9%	100,0%
Физика	82	22	104
	78,8%	21,2%	100,0%
Хемија	44	38	82
	53,7%	46,3%	100,0%
Укупно	240	160	400
	60,0%	40,0%	100,0%

**Табела 4: Мишљење наставника о утицају стандарда на субјективност у процењивању ученичких знања**

Наставни предмет	Због увођења стандарда колико је остало простора за вашу личну, субјективну процену ученичког знања?			Укупно
	Нимало	Мало	Много	
Географија	6	77	27	110
	5,5%	70,0%	24,5%	100,0%
Биологија	7	69	28	104
	6,7%	66,3%	26,9%	100,0%
Физика	3	60	41	104
	2,9%	57,7%	39,4%	100,0%
Хемија	1	69	12	82
	1,2%	84,1%	14,6%	100,0%
Укупно	17	275	108	400
	4,3%	68,8%	27,0%	100,0%

Већина наставника (68,8%) сматра да ће им имплементација стандарда оставити мало простора за личну, субјективну процену ученичког знања. Међутим, када се у обзир узму полне разлике, опажено је да мушкарци (39,3%) знатно више него жене (21,6%) сматрају да и даље има довољно простора за субјективност у вредновању знања ( $\chi^2 (2) = 13.71, p < .01$ , Kramerovo

$V=0.185$ ). Осим тога, утврђене су разлике и према наставном предмету ( $\chi^2 (6) = 19.73$ ,  $p < .01$ ,  $Kramerovo V = 0.157$ ). Иако већина наставника сматра да увођење стандарда у мањој (68,8%) или већој мери (27%) оставља и даље довољно простора за субјективну процену ученичких знања, наставници хемије више од свих осталих (85,3%) сматрају да ће им имплементација стандарда ограничити могућности субјективне процене (табела 4.).

У проценама наставника да ли ће им стандарди користити у процесу оцењивања, већина наставника (87,8%) је усаглашена у ставу да хоће. Најмању корист очекују наставници биологије (76%), више очекују наставници географије (90,9%), а највећу добит очекују наставници физике (92,3%) и хемије (92,7%). У том погледу утврђене су статистички значајне разлике међу наставницима који предају различите предмете ( $\chi^2 (3) = 18.32$ ,  $p < .01$ ,  $Kramerovo V = 0.214$ ).

**Табела 5. Мишљења наставника о броју пројектованих нивоа постигнућа**

Дужина радног стажа	Да ли сматрате да су у пракси довољна три нивоа постигнућа (основни, средњи и напредни)?		Укупно
	Да	Не	
До 5 година	62	3	65
	95,4%	4,6%	100,0%
Од 6 до 15 година	133	22	155
	85,8%	14,2%	100,0%
Од 16 до 25 година	64	6	70
	91,4%	8,6%	100,0%
Преко 25 година	106	4	110
	96,4%	3,6%	100,0%
Укупно	365	35	400
	91,3%	8,8%	100,0%

Наставници из узорка су постигли високу усаглашеност (91,3%) по питању броја пројектованих нивоа постигнућа предвиђених стандарда. Међутим, утврђена је статистички значајна разлика према годинама радног стажа ( $\chi^2 (3) = 10.75$ ,  $p < .05$ ,  $Kramerovo V = 0.164$ ). Наиме, наставници који имају од шест до 15 година радног искуства више (14,2%) од свих осталих наставника сматрају да три нивоа постигнућа нису довољна (табела 5). Наводимо типична објашњења наставника који сматрају да дефинисање стандарда на три нивоа постигнућа није довољно:

- сваки ниво знања поистоветити са оценом (први 2, други 3 и тако редом);

- јер је скала оцењивања од 1 до 5;
- тешко се праве разлике између нивоа;
- њима нису обухваћени ученици који уопште не могу да савладају градиво;
- сваки ниво би требало да има 2-3 поднивоа, поготово основни и средњи;
- због деце са посебним потребама:
- има доста ученика који не могу остварити основни ниво.

**Табела 6: Постигнуће ученика према когнитивним доменима: процена наставника из различитих региона**

	Регион	N	M	Sd
Познавање чињеница	Београд	62	45.16	20.684
	Војводина	94	37.18	19.016
	Западна србија	87	42.10	21.104
	Источна србија	60	46.42	19.158
	Јужна србија	97	34.74	18.362
	Укупно	400	40.28	20.022
Разумевање наставне грађе	Београд	62	37.06	16.802
	Војводина	94	43.56	17.315
	Западна србија	87	41.38	16.804
	Источна србија	60	36.85	17.426
	Јужна србија	97	45.88	15.746
	Укупно	400	41.64	17.041
Примена наученог	Београд	62	17.77	8.840
	Војводина	94	19.95	9.959
	Западна србија	87	16.37	9.181
	Источна србија	60	17.50	11.480
	Јужна србија	97	19.48	11.490
	Укупно	400	18.35	10.316

Једно од питања које смо поставили наставницима односило се на њихову перцепцију ученичких знања према когнитивним доменима. Наиме, од наставника смо тражили да процентуално изразе колико ученици из предмета који предају: (1) познају само чињенице; (2) разумеју наставну грађу и (3) знају да примене научено. Гледано у целини, наставници сматрају да највећи број ученика разуме наставну грађу, затим да мањи број

познаје само чињенице, а најмањи проценат је оних ученика који умеју да примене научено градиво (табела 6.). Разлике у постигнућу ученика према когнитивним доменима нису статистички значајне када се у обзир узме пол наставника, године радног стажа и наставни предмет. Ипак, занимљиво одступање се може наћи код наставника хемије који сматрају да највећи број њихових ученика има знања на елементарном нивоу (познавање чињеница), мањи број разуме наставну грађу, а најмање је оних који знају да примене научено. У погледу познавања чињеница ( $F(4) = 5.133, p < .01$ ) и разумевања наставне грађе ( $F(4) = 4.23, p < .01$ ) утврђене су статистички значајне разлике међу наставницима из различитих региона. Наставници из јужне Србије мање од осталих сматрају да њихови ученици располажу само чињеничним знањем ( $M = 34.74$ ), а више од осталих наводе да њихови ученици имају знања која су на нивоу разумевања ( $M = 45.88$ ). С друге стране, наставници из источне Србије више од осталих наводе да највећи број њихових ученика познаје само чињенице ( $M = 46.42$ ), док мање од осталих наставника сматрају да највећи проценат њихових ученика има знање на нивоу разумевања ( $M = 36.85$ ). Премда нису утврђене значајне разлике међу наставницима у погледу процене примене научног, наставници из Војводине нешто више него остали наводе да њихови ученици умеју да примене научено.

### **Закључна разматрања**

Циљ овог истраживања био је да се сагледају очекивања наставника у погледу утицаја имплементације образовних стандарда на оцењивање и постигнуће ученика. Утврђено је да само половина испитаних наставника очекује да ће образовни стандарди довести до битнијих промена у њиховом раду, премда је већина наставника постигла усаглашеност да ће се те промене догодити у домену оцењивања ученика. Пошто је оцењивање ученика веома осетљив и деликатан сегмент наставног процеса, сасвим је јасно да наставници очекују да ће им стандарди олакшати процес вредновања ученичких знања. У прилог томе су и резултати нашег истраживања у којима је утврђено да наставници очекују смањење броја слабих оцена и повећање броја успешнијих ученика након имплементације стандарда у наставну праксу.

У истраживању су утврђене разлике међу наставницима најчешће у односу на пол и предмет који предају. Што се тиче полних разлика, налази упућују на закључак да мушкарци више него жене сматрају да ће се образовни стандарди одразити на оцењивање и постигнућа ученика, као и да увођење стандарда неће битније угрозити аутономију наставника у процењивању ученичких знања. Предметни наставници имају различита очекивања од имплементације образовних стандарда. На пример, највећу помоћ од имплементације стандарда у наставни процес очекују наставници

хемије, док највеће промене у домену оцењивања, као исходу имплементације стандарда, очекују наставници географије. Осим тога, према процени наставника, имплементација образовних стандарда највише ће ограничити могућности субјективне процене наставника хемије, али ће највише утицати на смањење броја слабих оцена и повећање броја бољих ученика из физике.

Једина значајна разлика међу наставницима из различитих региона утврђена је у погледу дистрибуције ученичких знања према когнитивним доменима. Наставници који раде у Београду, у региону западне и источне Србије сматрају да са порастом комплексности когнитивног нивоа опада број ученика који је тај ниво постигао. Одступања у процени знања ученика према когнитивним доменима присутна су код наставника из јужне Србије и Војводине. Ови наставници сматрају да већи број њихових ученика има знања на комплекснијем нивоу, нивоу разумевања него на чињеничном нивоу. Пошто је реч о перцепцији наставника, а не о резултатима објективног мерења ученичког постигнућа, добијене разлике треба разматрати на нивоу субјективних претпоставки.

Иако већина наставника сматра да је дефинисање образовних стандарда на три нивоа постигнућа довољно за процену ученичких знања, не треба занемарити аргументе оних чији се ставови разликују. На пример, ако наставници у својим наративима наводе да пројектовани нивои постигнућа нису усаглашени са скалом оцењивања, односно са оценама од 1 до 5, онда је очигледно да ти наставници не разумеју концепт образовних стандарда, односно вредновање ученичких знања на основу њих. Имајући у виду да је ово истраживање изведено непосредно након обуке наставника за имплементацију образовних стандарда, сматрамо да је преурањено за извођење неких прецизнијих закључака о разумевању или неразумевању концепта образовних стандарда и поистовећивању оцена и нивоа постигнућа. Ипак, треба водити рачуна да овај потенцијални проблем не постане окосница рада наставника у наставном процесу, пошто би такав ниво неразумевања оставио значајне последице на вредновање ученичких знања. С тим у вези, бољи увид у наставникову перцепцију образовних стандарда можемо стећи тек након неке временске дистанце, што значи да би ово испитивање требало поновити и резултате упоредити, како бисмо добили реалнију слику о томе како наставници разумеју концепт образовних стандарда у домену оцењивања ученика.

*Напомена. Чланак представља резултат рада на пројектима „Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву (бр. 179034) и „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (бр. 47008), које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).*

## Литература

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (eds.) (2001): *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Blum, B. S. (1981): *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva*. Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Collins, A (1998): National Science Education Standards: A Political Document, *International Journal of Science and Mathematics Education*, Vol. 35, No. 7, 711-727.
- Geography Standards, Washington
- Halocha, J. (2006): Fieldwork in Primary Geography: Developing a model for the 21<sup>st</sup> Century, in: D. Schmnick (Ed.): *Research on Learning and Teaching in Primary Geography*, 93-108. Karlsruhe: Pädagogische Hochschule.
- Haubrich, H. (1992): *Geographische Erziehung im Internationalen Blickfeld*. Washington: International Geography Standards.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, E. H., Vollmer, J.H., (2004): *The Development of National Educational Standards*. Berlin: Published by Bundesministerium für Bildung und Forschung / Federal Ministry of Education and Research (BMBF) Publications and Website Division D-11055.
- Komlenović, Đ. (2003): *Organizacija geografske nastave u školskim kurikulumima u svetu i primena iskustava u nastavi geografije Srbije*, doktorska disertacija, Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Prirodno-matematički fakultet.
- Komlenović, Đ. (2005): Organizacija geografske nastave u obaveznom obrazovanju Ruske Federacije. *Pedagogija*, vol. 60, br. 1, str. 52-71.
- Комленовић, Ђ. (2007): Географско образовање засновано на доказима, у М. Тодоровић (ур.): *Зборник радова Први конгрес српских географа*, књига 3, 1237-1241. Београд: Српско географско друштво.
- Комленовић Ђ. (2009): Пожељна растигнућа ученика из географије на крају основношколског образовања, у: Ђ. Комленовић, Д. Малинић и С. Гашић-Павишић (ур.), *Квалитет и ефикасност наставе* (стр. 42-57). Београд: Институт за педагошка истраживања, Волгоград: Волгоградски државни педагошки универзитет.
- Morgan, J., & D. Lambert (2005): Geography, Curriculum planning/curriculum thinking, in: J. Hardcastle and D. Lambert (Eds): *Teaching School subjects 11-19*, 73-96. London and New York: Routledge.
- Ромелић, Ј., Ђ. Комленовић и Р. Влајев (2007): *Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Географија*. Приручник за наставнике, Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Ruthven, K. (2011): Using International Study Series And Meta-Analytic Research Syntheses To Scope Pedagogical Development Aimed At Improving Student Attitude And Achievement In School Mathematics And Science, *International Journal of Science and Mathematics Education*, Vol. 9: 419-458.
- Закон о основама система образовања и васпитања (2003). Београд: *Службени гласник РС*, бр. 62/03.

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

*Подаци о ауторкама:*

*мр Душица Малинић, истраживач сарадник,  
Институт за педагошка истраживања, Београд,  
e-mail: malinic.dusica@gmail.com*

*др Ђурђица Комленовић, виши научни сарадник,  
Институт за педагошка истраживања, Београд,  
e-mail: djkomlenovic@rcub.bg.ac.rs*

*мр Јелена Станишић, истраживач сарадник,  
Институт за педагошка истраживања, Београд,  
e-mail: jstanisic@rcub.bg.ac.rs*