



1'12



# ИНОВАЦИЈЕ у настави

часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334

UDC 370.8

Vol. 25



УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ  
УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

Адреса редакције:  
Учитељски факултет,  
Београд, Краљице Наталије 43

www.uf.bg.ac.rs  
E-mail: [inovacije@uf.bg.ac.rs](mailto:inovacije@uf.bg.ac.rs)

Телефон: 011/3615-225 лок. 155  
Факс: 011/2641-060

Претплате слати на текући рачун  
бр. 840-1906666-26  
позив на број  
97 74105, са назнаком  
„за часопис Иновације у настави“

Издаје четири пута годишње.

Министарство за информације  
Републике Србије  
својим решењем број 85136/83  
регистровало је часопис под редним  
бројем 638 од 11. III 1983.

CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

37

ИНОВАЦИЈЕ у настави: часопис за  
Савремену наставу / главни уредник Ивица  
Радовановић; одговорни уредник Биљана  
Требјешанин. - Год. 1, бр. 1 (11 март  
1983) - . - Београд (Краљице Наталије  
43): Учитељски факултет, 1983 - (Београд  
: Штампариија Академија). - 24 цм

Тромесечно.

ISSN 0352-2334 = Иновације у настави  
COBISS.SR-ID 4289026

1'12

# ИНОВАЦИЈЕ у настави

часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334 UDC 370.8 Vol. 25

**Издавач:** Учитељски факултет, Београд

**Редакција:**

др Ивица Радовановић, главни уредник  
*Учитељски факултет, Београд*  
др Биљана Требјешанин, одговорни уредник  
*Учитељски факултет, Београд*  
др Недељко Трнавац  
*Филозофски факултет, Београд*  
dr Zdzisława Załona  
*Универзитет у Новом Сончу, Пољска*  
др Радмила Николић  
*Учитељски факултет, Ужице*  
др Мирослава Ристић  
*Учитељски факултет, Београд*  
др Зорана Опачић  
*Учитељски факултет, Београд*  
др Ана Вујовић  
*Учитељски факултет, Београд*  
др Вера Радовић  
*Учитељски факултет, Београд*

**Секретар редакције:** Невена Буђевац  
**Лектор и коректор:** др Зорана Опачић  
**Преводацац:** Марина Цветковић  
**Дизајн насловне стране:** Драгана Лацмановић  
**Техничко уређење:** Зоран Тошић  
**Штампа:** АКАДЕМИЈА, Београд

Иновације у настави налазе се на  
листи научних публикација  
Министарства просвете и науке  
Републике Србије



# САДРЖАЈ



др Ана Пешикан	<i>Стандарди у образовању као начин подизања квалитета образовања</i>	5
др Драго Бранковић др Бране Микановић	<i>Проблемско-откривајући модел истраживачког рада ученика</i>	22
др Зорица Цветановић Љиљана Келемен	<i>Унапређивање квалитета наставе драматике помоћу мултимедијалне технологије</i>	33
др Власта Сучевић др Весна Живановић	<i>Концепције структуре курикулума квалитетној основној образовања</i>	43
Новак Малешевић Александар Тадић	<i>Школска дисциплина и слобода ученика у концепцији слободног васпитања Лава Николајевича Толстоја</i>	57
др Миленко Кундачина мр Јелена Стаматовић	<i>Акредитовани програми усавршавања наставника – стање и употребе</i>	68
др Мирко Дејић	<i>Систем мера у Библији</i>	79
мр Жељко Џунић др Марија Џунић	<i>Score систем за електронско учење у амбијенту практичних заједница</i>	88
мр Биљана Стојановић	<i>Истраживања каузалитета и усвајања појмова у нашој средини</i>	100
др Мирсада Зукорлић	<i>Карактеристике ефикасне педагошке комуникације</i>	112
мр Весна Лазовић	<i>Употреба блогова у настави стараног језика</i>	120
Данијела Мишић	<i>Ученик између традиционалне и савремене у учењу енглеског језика и улога наставника и школског библиотекара</i>	127
Љиљана Грујић	<i>Знање као инструмент оцјанка и напретка у данашњем друштву</i>	134
др Мирослава Ристић	<i>Корисне веб локације</i>	141



## CONTENTS

Ana Pešikan, PhD	<i>Standards in education as ways of raising quality of education</i>	5
Drago Branković, PhD Brane Mikanović, PhD	<i>Problem-revealing model of the research work of students</i>	22
Zorica Cvetanović, PhD Ljiljana Kelemen	<i>Improving the quality of the grammar teaching by multimedia technology</i>	33
Vlasta Sučević, PhD Vesna Živanović, PhD	<i>Concept of the new structure of the curriculum of the quality primary school education</i>	43
Novak Malešević Aleksandar Tadić	<i>School discipline and freedom of students in the concept of free pedagogical work of Lav Nikolayevich Tolstoy</i>	57
Milenko Kundačina, PhD Jelena Stamatović, MA	<i>Accredited programmes for teacher development – state and needs</i>	68
Mirko Dejić, PhD	<i>Systems of measures in the Bible</i>	79
Željko Džunić, MA Marija Džunić, PhD	<i>ScoPe system for electronic learning in the practical community environment</i>	88
Biljana Stojanović, MA	<i>Research of causality and term adoption in the new environment</i>	100
Mirsada Zukorlić, PhD	<i>Characteristics of the Efficient Pedagogical Communication</i>	112
Vesna Lazović, MA	<i>The use of blogs in language teaching</i>	120
Danijela Mišić	<i>Student between traditional and modern english language learning and the role of teachers and school librarians</i>	127
Ljiljana Grujić	<i>Knowledge as an instrument of survival and advancement in the society of today</i>	134
Miroslava Ristić, PhD	<i>Useful WEB sites .....</i>	141



др Ана Пешикан<sup>1</sup>

Филозофски факултет, Београд

Прегледни  
рад

## Стандарди у образовању као начин подизања квалитета образовања



**Резиме:** Почело се са израдом различитих стандарда у образовању у Србији, па смо сматрали да је изузетно важно проучити филозофију која лежи иза «Покрета Стандарди» и досадашња искуства са његовом применом у образовању. У раду се описује контекст настанка реформе образовања базиране на стандардима у САД, која се одакле проширила на велики део света. У раду разматрамо концепцију реформе и ефекте њене примене у пракси. Главни налази анализе су да је неопходно разликовати, с једне стране, појам стандард, принцип високих и инклузивних образовних стандарда и, с друге, употребу стандарда у једном конкретном контексту образовне реформе. Њихово неразликовање води погрешним корацима у образовној политици. Ставови и осећања прошив „Покрета Стандарди“ често су се некритички генерализовали и на однос према свим стандардима и према самом појму стандарда у образовању. Ми правимо разлику између стандарда-као-циља и стандарда-као-средства у образовању. Наводимо аргументе за увођење стандарда-као-средства и указујемо на то како они могу подизати квалитет образовања. Суштина процене ученичког рада требало би да буде јачна оцена њиховог постигнућа у односу на само кретирање, а не узајамно поређење ученика и компетенција. Стандарди-као-средство су алатка, инструменти, а не полазна тачка из којих се изводе централне организационе идеје и идеологија одређеног курикулума. У последњем делу рада анализирамо три проблема у досадашњој изради и употреби стандарда у Србији: неслагање експерата око садржаја стандарда; проблеме око квалитета стандарда; око примене стандарда (обученост наставника, обезбеђивање процедуре за мерење остварености стандарда); и обезбеђивање повратне информације након примене стандарда и употреба добијених налаза у образовној политици земље. У Србији постоје нужни предуслови за развој и примену стандарда-као-средства, али не постоје још увек јасни механизми за праћење и обезбеђивање квалитета свих нужних корака на том путу, ни довољна свест о склским и ризичним тачкама и начинима како да се предузму поједини проблеми.

**Кључне речи:** стандарди, реформа образовања, No Child Left Behind, образовна политика.

1 apesikan@gmail.com

2 Рад је настао као резултат рада на пројекту Министарства просвете и науке Републике Србије Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних друштву оријентисаном на европске стандарде (број 179018).

## „Покрет Стандарди“: од САД ка остатку света

### Контекст

„Верујемо да је први корак у решавању нашег националног образовног проблема да се подигну академски стандарди који ће се проверавати кроз озбиљна и објективна тестирања... У послу се прво види какви нам млади људи излазе из образовне „фабрике“. Може се помислити да је ово један од коментара написаних у Србији ових дана, али није – ово су речи економиста који су се деведесетих година прошлог века активно залагали за реформу америчког школства у којој ће кључне речи бити: стандарди, процењивање и одговорност (The Business Roundtable, 1997, према: Sleeter, 2005:33).

Реформа образовања базирана на стандардима, која је потекла из Америке, и јесте инспирирана економским захтевима и питањима престижа на светској сцени. Америка је доживела шок када је 1957. године Совјетски Савез први у историји лансирао вештачки Земљин сателит „Спутњик“ и тиме започео космичку еру човечанства. Овај догађај је значао да је њихов индустријски и, до краја хладног рата и војни ривал у научном знању испред њих. Совјетски Савез су временом заменили Јапан и Немачка, али је налаз остао исти: недовољан квалитет америчког образовања, посебно у области природних наука и математике, што подрива америчку успешност у индустријама високе технологије. Докази за ово су стизали из истраживања Међународне асоцијације за евалуацију образовних постигнућа (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement - IEA*) која је од раних шездесетих година 20. века организовала познате FIMS, SIMS и TIMSS студије (*First, Second and Third International Mathematics and Science Studies*), које су конзистентно показивале незадовољавајућа постигнућа америчких у односу на јапанске или неке европске ученике (Boyle and Christie, 1996). Анализе IAE студија

су биле корисне у откривању разлога за незадовољавајуће резултате, као, на пример, да су у америчким програмима математика и природне науке дате фрагментарно и у много мањем степену него у Јапану, Француској или Немачкој.

Значајно повећано финансирање у току седамдесетих година 20. века није имало ефекта, лоши образовни резултати су се показивали и на националним (SAT) и на међународним тестирањима. Следећи здраву економску логику, почела су да се постављају питања: колико је ефикасан образовни систем, какав је однос уложеног и ефеката који се постижу, каквог је квалитета знање које стичу ученици у школи и какав је национални образовни систем у поређењу са другим системима у свету. Анализирајући ова питања, Национална комисија председника Роналда Регана за извршност у образовању направила је 1983. године извештај са драматичним насловом „Нација у ризику: императив за реформу образовања“. И наслов и тон овог извештаја је био алармирајући, што добро илуструје веома често цитирана реченица из Извештаја: „Да је нека непријатељска сила покушала да наметне Америци медиокритетско образовно постигнуће које постоји данас, могли бисмо то заиста сматрати чином рата. Како стоје ствари, сами смо дозволили да нам се то деси“ (1983:9).

На највишем државном нивоу, председник САД и гувернери држава, одржан је самит (1989) да се одреде циљеви за унапређивање школа. Резултат су била документа *Циљеви 2000: Закон о образовању у Америци (Goals 2000: Educate America Act)* и *Закон о унапређивању америчких школа (Improving America's Schools Act, 1994)* у којима су се поставили национални циљеви за ученичко учење, што је, даље, дало подстрек прављењу националних стандарда програма из свих предмета. Јавила су се многа неслагања око тога шта је то што би ученици требало да знају из појединих предмета, па је пропао покушај да

се направе национални (федерални) стандарди и остављено је свакој држави да одреди шта би ученици требало да знају из појединих предмета. До средине деведесетих година прошлог века највећи број америчких држава имао је стандарде програма садржаја и широм земље се почело са тестирањима која су базирана на тим стандардима.

### **Реформа образовања базирана на стандардима**

На леђима ових процеса, наглашавајући витални значај образовања за развој земље, да образовање остаје „најважнија функција државних и локалних управа“ (Hudson, 2007:12) и да је императив у земљи да сва деца добију најбоље могуће образовање, кренуло се у озбиљну образовну реформу. Аргументи за реформу су били да сва деца морају добити квалитетно образовање које ће им омогућити да боље функционишу у животу, да се образовањем мора смањити јаз који постоји у постигнућу ученика из различитих друштвених група (*equity and excellence*), да се мора унапредити квалитет наставника и да ученици морају стећи знања и умења која су потребна Америци за економску конкуренцију у свету.

Главне карактеристике ове реформе су: увођење националних стандарда у образовање (стандарди програма, ученичких постигнућа, наставе и учења, квалитета наставника, школе); стављање акцента на енглески језик, математику и природне науке; очекивање да сви ученици достигну прописане стандарде; стално тестирање и праћење ученичких постигнућа; сваке године се ученици тестирају и проверава њихово, такозвано, „адекватно годишње напредовање“; школе су обавезне да направе планове напредовања ученика; инсистира се на одговорности, уводе се казне за школе које не достигну напредак (од опомена и разговора, до премештања наставника у другу школу, потпуне промене

не свих запослених, отпуштања и државног презимања управљања школом); од наставника се тражи да буду „високо квалификовани“; родитељима се даје право да преместе своје дете у школу која постиже боље резултате<sup>3</sup> (Boyle and Christie, 1996; Jennings, 1998; *No Child Left Behind Act*, 2002; Ready et al., 2002; Hudson, 2007). Посебна пажња се обраћа на ученике из социјално осетљивих група (Афроамериканци и Латиноамериканци), јер је јаз између њих и њихових „белих“ америчких вршњака и вршњака азијског порекла био 4 године у школским постигнућима (Hudson, 2007).

Инсистирање на томе да свако дете без разлике мора да достигне постављене стандарде оличено је у слогану и називу закона који је објединио идеје ове реформе: „Ниједно дете не сме да заостаје“ (*No Child Left Behind - NCLB*). Закон је 2002. године потписао и промовисао председник САД и високи политички представници америчких држава, што говори о важности која је овом документу и процесима који леже иза њега дата. NCLB је представљен као кулминација вишедеценијских напора да се поправи квалитет образовања у школама у САД, што је виђено као један од националних приоритета и нужан корак за остваривање економског престижа земље у свету.

„Нова званична ортодоксија образовне реформе“ има следеће компоненте (Hargreaves et al., 2001:1-2): (а) *високе стандарде учења* које би сви ученици (осим оних који имају озбиљна ментална оштећења) требало да достигну (Tucker & Coddling, 1998, 1999); (б) *ипродубљено учење* које иде даље од пуког памћења садржаја и наглашава разумевање појмова и решавање проблема без којих нема друштва знања и успешне партиципације у новој економији базираној

3 „Не желимо да нам деца буду заробљена у школама које се неће променити и које их неће научити.“ рекао је председник САД при потписивању закона (Hudson, 2007:23).



на знању (Schlechty, 1990); (ц) *централлизоване наставне планове и програме* који смањују хаос настао великом могућношћу избора предмета у школама, обезбеђују заједничку посвећеност томе да се у школама покрије оно што ученици треба да знају и да буду оспособљени да ураде и које ће им омогућити да постигну високе стандарде неопходне у савременом друштву; (д) *језичку и нумеричку писменост* и у мањем степеноу научну, које су првенствени циљ реформе и предислов да се достигну значајно виши стандарди учења (Hill & Grévola, 1999); (е) *индикаторе и рубрике за праћење* ученичког постигнућа и наставног плана и програма који омогућавају да наставницима и другима буде јасно када су стандарди постигнути а када не; (ф) *уједначено оцењивање* које је тесно повезано са прописаним плановима и програмима, стандардима и индикаторима учења и које омогућава наставницима да стално држе на оку високе стандарде учења за све ученике; (г) *одговорност као последицу*, где је укупни успех у школи у подизању стандарда тесно повезан са процесима акредитације, инспекције (контроле) и са нивоом финансирања према успешности (или неуспешности).

Дакле, тежиште образовне реформе се ставља на управљање квалитетом школског система, па стандарди који се уводе служе као основа за реформу образовања у државама, они су одговор стручњака на захтев да се јасно дефинишу жељени исходи школовања и начин да се мери ученички успех у терминима тих исхода. Стандарди су инструмент државе за управљање образовањем, његову контролу, за унапређивање његове успешности и ефективности, они препознају важност квалитета наставника (Green, 2004), служе као референтни оквир за програмирање, организовање и извођење процеса наставе/учења у школи и служе као основа за евалуацију постигнућа ученика (Weiss et al. 2002; Палекчић, 2007). За прављење стандарда задужени су експерти, достизање стандарда се проверава споља, постоје меродавне институ-

ције које уз помоћ за то специјално израђених тестова проверавају квалитет исхода; проводе се међународна истраживања постигнућа ученика (нпр. PISA) и упоређује се ефективност различитих образовних система у терминима развоја основних компетенција или писмености ученика (језичке, нумеричке и природно-научне).

Када је „Покрет Стандарди“ узео маха многи су се у јавности и међу стручњацима заинтересовали за то какав је утицај стандарда на оно што се збива у учионици (Weiss et al., 2002). Државни секретар за образовање у САД је 2005. године овако окарактерисала резултате примене нове реформе: „Направили смо већи напредак [у образовању] у последњих пет, него у последњих тридесет година“ (Hudson, 2007:24). На пример, број афро-америчких или латино-америчких ученика који су у постигли добре резултате из математике дуплиран је у многим државама (Firestone et al., 2004; Hudson, 2007). Родитељи деце из осетљивих група, посебно из сиромашних породица, у значајно већем степену од родитеља из имућнијих породица су подржавали државни систем стандардизованих тестирања (80% родитеља из латиноамеричких породица и 68% афроамеричких родитеља, Hudson, 2007: 37-40). У многим анализама показало се да су под утицајем реформе ученици више мотивисани за учење, да су им боља постигнућа и да је развијена одговорност школе и наставника за исходе образовања, посебно за ученике који су претходно постизали слабе резултате, или су имали сметње и тешкоће у учењу (Voltz et al., 2010). У новом школском духу одговорности, управа школе мора да посвети много већу пажњу скору сваког детета и на нивоу разреда наставници постају много осетљивији за потребе и препреке са којима се на тестирању суочавају ученици са посебним потребама, које у ранијем систему тешко да би препознали. Слично је и са завршним, матурским испитима који су у преко 20 држава услов за добијање дипломе, а сврха им је да гарантују да су ученици



заиста стекли одговарајуће образовање и да су припремљени за реалан живот.

Иако су настали у САД, ови процеси стандардизације образовања су се у задњој деценији 20. века проширили и на друге земље, пре свега, на оне са енглеског говорног подручја (Велика Британија, Нови Зеланд, Аустралија, Канада). У основи концепта увођења образовних стандарда лежи покушај примене економских модела ефикасности и провере квалитета образовног система и његовом ширењу су допринеле и међународне организације (OECD, WB, WTO, и др) (Townshend, 1996; Hargreaves et al., 2001; *Key Competencies*, 2002). Из економије су кренули импулси за реформу образовања, а у међувремену су видно порасла економска очекивања од образовања и притисци на њега. Посебно у последње две деценије, образовање се све више третира као алатка за поспешивање економије земље преко подизања квалитета радне снаге. Као и образовни, и ови економски ефекти се мере, финансијским полугама се образовање са терује у ужи опсег деловања него што му по природи припада (улога образовања је много шира, оно није важно само за потребе економије, в. нпр. Охир, 2006) и намеће му се другачији ритам функционисања него што му је својствен. Суштинско питање које се поставља јесте: може ли образовни сектор да буде на челу промена у друштву, може ли образовање бити „мотор промена у ширем друштвеном контексту“ (Петрић, 2006: 114). Ово је једно од кључних питања, али не централно за овај рад, па ћемо његово разматрање оставити за неки другу прилику.

### Озбиљне критике:

**„Ниједно дете не сме да заостаје“ или „Ниједно дете не сме да не буде тестирано“**

Шта би требало да знају ученици, како друштво да зна да ли су они то научили и каква је улога стандарда у унапређивању образовања

јесу централна питања око којих се воде велике дебате у Америци последњих деценија, дебате оптерећене контраверзама и нервозом. Оно што је очигледно то је да недостаје консензус око тога шта се очекује од образовања, нема сагласности о вредности изазовног и захтевног образовања за све (Ravitch, 1995:177).

Велики реформски захват у образовању у САД који су здушно подржале обе партије и највиши политички врх земље и реториком и финансијски, наишао је на бројне, оштре и често истраживачки утемељене критике. Критичари су често саркастично духовити: „Стандардизовано тестирање је тако нарасло и мутирало, као створења у неком од старих хорор филмова, до тачке када прети да прогута наше школе у целини“ (Alfie Kohn, према Hudson, 2007); „У стварности, нова ортодоксија образовне реформе представља оно што зовемо „караоке курикулум“. Буквално значење јапанске речи караоке је празна кутија. То је тачно оно што је нова курикулум ортодоксија – празна кутија. Иза нашироко образлаганих залагања за високе стандарде, продубљено учење и много строжије оцењивање, све врсте значења и интерпретација су могуће. Ђаво је, како кажу, у детаљима и детаљи одређених приступа који су примењени у реформи образовања базираној на стандардима „на многим местима су заиста ђаволски“ (Hargreaves et al., 2001:3); или у преправљању слогана реформе NCLB: „Ниједно дете не сме да не буде тестирано“ (*No Child Left Untested*), „Ниједно руководство школе не сме да остане непромењено“ (*No School Board Left Standing*), или „Ниједан дечји закон не сме оставити стари начин рада у школи“ (*No Child' Law Leaves Schools' Old Ways Behind*).

Један број радова анализира потешкоће и препреке за реализацију захтева NCLB у пракси (Ready et al., 2002; Firestone et al., 2004; Spillane, 2004; Hamilton, et al., 2007): недовољно финансирање промена таквог обима; неједнако фи-

нансирање свих школа; недостатак образовне и друштвене инфраструктуре које су неопходна подршка реформи или неразумевање реформе од стране наставника и школа. Већи је број критичких анализа и приговора на концепцију и реализацију реформе. Ево кључних примедби (Ravitch, 1995; Sacks, 1999; Hargreaves et al., 2001; Darling-Hammond, 2004; Weiss et al., 2002; Johnson and Johnson, 2002; Karp, 2004; Sleeter, 2005; Hudson, 2007; Paliček, 2007; Darling-Hammond, 2007; Hargreaves & Shirley, 2008):

*Сужавање наставној плану и програма* само на оно што се тестира, а то су енглески језик, математика и природне науке, „у суштини тест постаје курикулум“ (Alfie Kohn, према: The National Center for Fair & Open Testing). Дакле, занемарују се важне области попут друштвено-хуманистичких наука или уметности и њихова улога у дечјем развоју и образовању. Емоционално учење и развој личности ученика су на периферији наставникових интересовања. Не посвећује се пажња животним умењима, моралу, систему вредности, социјалним компетенцијама. „Очигледно је да је сужавање курикула једна непажљива последица примене NCLB [...] школе су срезале музичко и физичко образовање, друштвене науке и разне друге предмете, да би посветиле више времена читању и математици (Национални савет за друштвене науке САД, 2006). Резултати једног истраживања (2005) Центра за образовне политике (независно тело стручњака посвећених унапређивању образовања у САД) наводи да је 27% школа из узорка, према њиховој изјави, у некој мери или значајно редуковало наставу друштвених наука да би се посветили припреми ученика за стандардизоване тестове из математике и језика. У другом њиховом истраживању 71% анкетираних школских округа је редуковало наставу у најмање једном подручју. Национални савет за друштвене науке и преко 80 других организација потписале су петицију (NCSS, 2004) којом захтевају промене, јер је NCLB довео до „сужавања курику-

лума и наставе да би се ученици више посветили припремама за тест него академском учењу“ (Hudson, 2007:31). „Покривање“ наставног програма је постало важније од учења, што доводи до протрчавања кроз материјал, без довољно времена за дубље разумевање садржаја. Државни стандарди се углавном баве тиме *шта* обрађивати у настави, али не и *како*, нити ученицима и како ће они учити дати садржај.

*Учење за шест.* Школе су све више и више посвећене настави за тест, тј. настава је прављена да одликава садржај који се тражи на тесту, како би школе биле сигурне да ће ученици добро урадити тест (чиме школе покушавају да избегну озбиљан ризик да буду проглашене за неуспешне, а затим кажњене). „Настава за тест“ обликује понашање ученика при учењу и саму наставу. На пример, задаци вишеструког избора довели су до смањивања броја сати које су ученици проводили у огледима у физици (Палекчић, 2007).

*Дејропрофесионализација наставничкој позицији.* Овако конципирана реформа, према њеним критичарима, угрожава аутономију и професионализам наставника на више начина: експерти су ти који конципирају промене, наставници не учествују у развоју стандарда, само их примењују; пошто су стандарди строго прописани, не оставља се дискреционо право наставницима како ће их имплементирати и интерпретирати у разреду; постоји претерана контрола и ограничавање слободе наставника у настави; наставници су преоптерећени; творце стандарда не интересује на који начин ће школе и наставници развити компетенције код ученика, како се тако дефинисане компетенције могу подстицати и изграђивати остаје нејасно, али очекују значајан повратан утицај увођења стандарда на квалитет наставе; нема простора за истраживања наставника у школама и за сарадњу са колегама (Leberman & McLaughlin, 2000); оријентација на евалуацију исхода учења занемарује за-

висност компетенција ученика од ширег контекста школе, надарености ученика, ваншколског ученичког искуства (посебно породичне средине). Притисак на наставнике и школе има негативне ефекте: наставници губе елан и ефективност, осећају се депрофесионализовано (Nias, 1991; Day and Smethem, 2009), мање сигурно у себе (Helsbi, 1999), изгубљено и разочарано, под повећаним стресом су (Troman & Woods, 2000); деца наставника показују знатно мање интересовања за позив наставника (Hargreaves & Evans, 1997); настава се у јавности опажа као високо стресан посао, преоптерећен, превише споља регулисан и контролисан, што све доводи до кризе у регрутовању наставника, посебно у градским срединама (Hargreaves et al., 2001; Darling-Hammond and Sykes, 2003; Berry, 2004; Spradlin and Prendergast, 2006; Berry et al., 2006). Свега 60% оних који су образовани да буду наставници прихватају посао наставника (NGA Center for Best Practices, према: Spradlin and Prendergast, 2006:3); скоро половина нових наставника у првих пет година рада напушта посао наставника (свега 28% свих који су напустили посао су отишли у пензију); велика је флукуација наставника из једне школе у другу, нпр. у току 2000/01. школске године стопа флукуације наставника у америчким школама је била 15.7% (NCTAF, 2003); незадовољство послом је међу најчешћим разлозима који наставници наводе при напуштању посла, посебно из градских а сиромашних школа (Spradlin and Prendergast, 2006). С друге стране, обука наставника и њихова сертификација је знатно слабија него што је била раније, државе могу прогласити „високо квалификованим“ наставнике који су једноставно прошли тест и скупили поене из главних предмета у пољу које је „блиско“ предмету који желе да предају (Berry et al., 2006), што ни издалека није довољно. Изузетак је област читања, за коју постоје обавезни бројни стандарди за процес наставе.

*Уместо подизања нивоа квалитета образовања, смањивање стандарда.* Циљеви постављени у закону NCLB су смањени, јер је закон дозволио државама да саме поставе своје образовне стандарде. „Фатална грешка Закона је да је створио мотиве који раде против циљева Закона [...] иако закон предвиђа подизање академских постигнућа у свим школама, то је створило мотив да државе смање образовне стандарде“ (J. E. Ryan, према Karp, 2004:24). „Једна од перверзних консеквенци NCLB је да су многе државе формално смањиле своје стандарде да би избегле ситуацију да им се многе школе прогласе неефикасним“ (Linda Darling-Hammond, према Karp, 2004:30). Закон је створио тако „перверзан“ мотив јер је предвидео озбиљне казне за школе које не успеју да остваре „адекватан годишњи напредак“ у ученичким скоровима, па је смањивање стандарда у многим државама био начин да сачувају своје школе од федералних казни.

*Стандардизовани тестови нису добар начин провере ученика и њиховог нивоа квалитета образовања.* Стандардизовани тестови по правилу не мере креативност и више нивое учења, често фаворизују познавање чињеница. Они су најчешће испити високог притиска са задацима вишеструког избора, где ученици треба да заокруже тачан одговор. „У образовању високог квалитета ученици изводе експерименте, решавају математичке проблеме из реалног живота, пишу истраживачке радове, читају романи и приче и анализирају их, праве усмене презентације, евалуирају и повезују информације из различитих области и примењују своје знање на нове и недефинисане ситуације. Стандардизовани тестови су слаба алатка за евалуацију ових важних врста учења“ (National Center for Fair & Open Testing, према: Hudson, 2007:50). Дакле, стандардизовани тестови се фокусирају на ужи опсег учења, не укључују најважније аспекте или врсте учења. Школе постају „лабораторије за тестирања“ у којима ученици уче како да раде тестове, али не уче ништа о уметности, решавању проблема и

креативности, написали су у свом извештају аутори који су провели годину дана у једној сеоској школи у Луизијани (Johnson & Johnson, 2002). Алфи Кон (2000), жестоки критичар тестирања, истиче да стандардизовано тестирање доводи да тога да добри наставници напуштају професију наставника; да се стручњаци у образовању понашају „одбранашки и компетитивно“; да се у образовању широко проширило варање и да сужава разговор о образовању.

На критике стандардизованог тестирања било је пуно одговора (Phelps, 2005) аргумендујући да највећи део критика није добро заснован. „Стандардизовани тестови имају лошу репутацију коју уопште не заслужују“ (Sireci, 2005:113), они су направљени да створе једнаке услове за све, они помажу да образовни систем буде одговоран. Како се може одредити колико добро школа ради свој посао ако немамо неки вид националног мерила у односу на које можемо упоредити ученике широм земље? Не могу се мерити ефекти образовања без стандардизованог тестирања, они су направљени да бисмо били сигурни да ученици добијају квалитетно образовање – „они су барометар школа и ученичког напредовања“, а и припремају ученике да се суоче са изазовима у реалном свету (Hudson, 2007).

*Реформа је мало утицала на ученичка постојећа.* Постоје проблеми у тумачењу тестовских резултата: припрема за тест отежава тумачење добијених резултата; не може се рећи да скорови на тесту рефлектују употребљиво знање које се може приписати утицају школовања (неопходно је развити јасне мере за педагошку „додатну вредност“, колико је школа допринела напредовању индивидуе, Ravitch, 2005); похађање школе, број наставника са мастер дипломом и улагање новца су важни и доводе до разлика, али нису довољни да се поправе образовни исходи свих ученика (Madaus and Clark, 2001). „Скоро све најновије стратегије за унапређивање шко-

ле се ослањају на стандарде и одговорност. Али, *Национална оцена образовног напредовања* показују на основу анализе резултата тестова да је такав приступ имао мало утицаја на ученичка постигнућа (Hargreaves & Shirley, 2008).

*Мали утицај на смањивање разлика у постојећу између ученика из различитих социјално-културних и економских група.* Реформа није успела да обезбеди висока постигнућа за све ученике, без обзира којој друштвеној групи припадају (Firestone et al., 2004). Иначе, утицај расне и етничке припадности на постигнућа је већи него утицај сиромаштва, што се објашњава тиме да је ефекат расно/етничке припадности резултат „концентрације ефеката сиромаштва и расне изолације у градским гетоима – много генерација недовољно образованих и са недовољним могућностима за запослење и дугорочним мањком ресурса за здрав и продуктиван живот одраслих“ (Anyon, према: Firestone et al., 2004:156). Закључци оваквих истраживања су да образовне политике држава и политика на федералном нивоу ако желе да унапреде образовање морају ићи даље од реформе наставе, планова и програма и, посебно, тестирања, и морају тражити начин да се утиче на друштвене и економске неједнакости које утичу на животе многих ученика. Између осталог, треба развити стратегије које ће помоћи ученицима да цене вредност академског постигнућа, повећати њихова очекивања и аспирације и ојачати њихов осећај академске ефикасности (Madaus and Clark, 2001: 106).

*Тестирање намећуће школама смањује њихову образовну ефикасност, не повећава је.* Када школе постану опседнуте тестирањем, оне сужавају интересовање за оно што наставник ради у разреду и ограничена им је способност да служе ширим потребама деце и њихових заједница. Прикупљена сазнања говоре да тестирање има веома мало утицаја на практична образовна питања и на практични свет у коме живимо. Већина ученика не добија знања која су



им потребна да би добро просуђивали о ствари-ма које утичу на њихове животе. Друштвене науке припремају ученике да се упознају са грађанским животом, да учествују у политици и главним дешавањима која управљају светом. Ако ученици не уче друштвене науке, неће бити опремљени средствима да разумеју свет око себе. NCLB реформом повећан је раскорак између живота и школе. Школе нуде веома униформан програм за врло различите животе и животне проблеме. Стандарди много наглашавају „*свети систем*“ - знање, когницију, техничке вештине и систем, а веома мало важности посвећују *свету животи* - моралу, вредностима, емоционалном учењу и друштвеном искуству. У данашњем сложеном информационом друштву бићемо слабије демократије и слабије економије уколико подједнако не образујемо ученике за уметнички, критички и друштвено-научни свет живота као и за свет система језичке, нумеричке и природно-научне писмености (Hargreaves et al., 2001: 24).

*Пренос економских модела у образовање.* Целокупна NCLB реформа постулира важност људских потенцијала (Sweetland, 1996, према: Палекчић, 2007) и ресурса (образовног система) за развој друштва. Преноси се начин мишљења и стратегија деловања из подручја економије, управљања и контроле квалитета на вредновање образовних институција. Приговори са педагошког становишта односе се на функционално схватање појма образовање и депедагогизацију реформе образовања (Палекчић, 2007). Педагогији се признаје само статус технолошке дисциплине, али не и статус научне дисциплине с водећим појмом образовање, одосно захтева се трансформација педагогије у емпиријска истраживања образовних система.

### Стандарди или стандардизација: циљ или средство

Релативно је лако било постати незадовољан стандардима јер је било пуно погрешних корака у увођењу NCLB реформе, неки стандарди су били нејасни, други превише специфични, скоро сва државна документа о стандардима су преобимна (NCLB закон има преко 600 страна), захтеви траже више времена него шта га има у школском календару и сл. (Reeves, 2002). Ставови и осећања против „Покрета Стандарди“, стандардизације и стандардизованог тестирања, често су се некритички генерализовали и на однос према свим стандардима и према самом појму стандарда у образовању.

Ако не користимо стандарде за процену ученичких постигнућа, шта је алтернатива? Постоје два избора: квалитет ученичког рада можемо поредити или са неким објективним спољним стандардом, или са радом других ученика. Нормална дистрибуција и на њој развијени нормативни тестови пример су овог другог решења, где је референтна тачка просек, типичан или средњи резултат који ученици остваре. Резултат појединца, у овом случају, само нам каже где је он/она (колико је његово/њено постигнуће) у поређењу са другима. За ову врсту процене ученичких постигнућа може се рећи да није тачна, а није ни фер. Није тачна, јер када кажемо ученицима, родитељима, будућим послодавцима или заједници да је ученик добар, то је нетачно, јер једино што можемо рећи јесте да ли је он сличан другима или не. Ако је речено да је ученик натпросечан математичар, ми не знамо да ли је он/она способан за напреднији ниво математике, ми само знамо да је урадио боље од просека своје референтне групе. Поређење са другима није фер јер ако је ученик, на пример, добро испунио све захтеве предмета, али је означен као „исподпросечан“ јер су други ученици урадили то на вишем нивоу од њега, нисмо дакле, ученику признали компетенције којима

је овладао. Коришћење стандарда знања елиминише фикцију објективности да је ученик који је урадио боље од 51% других успешан, а онај који је урадио боље од 49% колега да је неуспешан (јер је испод просечног резултата). Када се користе стандарди знања, онда се може десити да су оба студента урадила успешно, или ниједан од њих, јер их поредимо са унапред постављеним критеријумом шта је требало да науче (критеријски тестови). Нећемо лагати ученике и рећи им да су успешни само зато што су „потукли“ друге, а нећемо им ни ускратити могућност да буду успешни само зато што други имају више скорове од њих. Суштина процене ученичког рада требало би да буде тачна оцена њиховог постигнућа у односу на спољни критеријум, а не узајамно поређење и конкуренција. Дакле, треба прихватити легитимну критику стандардизованих тестова, али без занемаривања посвећености вредностима које су својствене стандардима.

Мада су неки критичари склони да кажу да стандарди у образовању пролазе и да ће нестати, стандарди чврсто стоје од античких времена. У Сократовом лицеју није био проблем да ли је Глаукон<sup>4</sup> био бољи од својих противника у аргументовању, већ да ли је иједан његов аргумент одговорио на наставникове (Сократове) изазове на бази логике и истине. Или, Галилеј се није питао да ли је његова теорија нешто боља од туђих, него да ли његова теорија потврђује податке добијене опсервацијом (Reeves, 2002). Дакле, идеја о примени јасних и објективних мерила ученичких постигнућа тешко да је нова. Дилема да ли су стандарди „еликсир који ће излечити јавно образовање од проблема“ или су „оружје направљено да се уништи јавна школа“ (Hudson, 2007:11) не односи се на стандарде *per se*, већ на то како се и где примењују (Darling-

Hammond & Falk, 1997; Reeves, 2002; Darling-Hammond, 2003; Voltz et al., 2010).

Јасно је да нико не може бити против високих стандарда постигнућа за све ученике. Али, потребно је подвући да високи *стандарди* и *стандардизација* нису исто, мада се често тако третирају (Sleeter, 2005). Сама реч стандард односи се на ниво квалитета. Деценијама се постављају стандарди као начин да се унапреде услуге или исходи, као нпр. код стандарда за квалитет ваздуха, квалитет хране или јавних сервиса, то је стара идеја коју користе подједнако и прогресивне и конзервативне стране. Стандардизација је последица постављања стандарда тако да се униформишу и укалупе исходи. Стандардизација води бирократизацији покушаја да се унапреди учење, униформисању програма, уџбеника и начина тестирања, све у покушају да се сви ученици доведу до једнаких образовних постигнућа. Излишно је рећи да је стандардизација супротна природи процеса учења и развоја јединке и да их озбиљно ограничава. Такође, потребно је правити разлику између *принципа* високих и инклузивних образовних стандарда и одређеног *програма* реформе у коју су такви принципи уткани (Hargreaves, 2001). NCLB и слични модели у другим земљама су очито примери овог другог.

Појмовно прецизирање можемо учинити и на други начин. Једно је да ли су нам стандарди *циљ* реформе и настојања да се поправи стање у образовању или су они *инструменти* за његово поправљање. У првом случају стандарди су главни извор за прављење курикулума (планирање креће са постављањем стандарда) и директно из њих се извлаче главне идеје курикулума. У другом случају стандарди су алатка, средство, не полазна тачка, и из њих се не изводе централне организујуће идеје и идеологија одређеног курикулума. На ову разлику чини нам се да указују аутори када повлаче разлику између „*standards-driven curriculum planning*“, тј.

4 Глаукон, Платонов старији брат, главни саговорник Сократов у Платоновој „Републици“.

када се из стандарда изводи курикулум, наставни програми се праве на основу постављених стандарда, и „*standards-conscious curriculum planning*“ (Sleeter, 2005) тј. дефинисања наставног програма из различитих извора (нпр. неопходна цивилизацијска знања, васпитно-образовни потенцијал одређених садржаја, интересовања ученика и наставника, релевантност одређених садржаја и умења за лични или професионални развој или живот у заједници итд.), али уз вођење рачуна чему би тачно тај програм требало да служи, која су то знања, умења и ставови које би ученици из њега требало да науче и развију због себе лично и због развоја своје заједнице.

Из поставке стандарди-као-циљ и стандарди-као-инструмент у образовању на први поглед се види другачији однос према различитим садржајима у школи и њиховој функцији у целини васпитања и образовања (друштвено-хуманистичким и уметничким предметима, пре свега) и другачији положај и улога наставника (од квази-аутономног извршиоца споља дефинисаних параметара до аутономног професионалца који промишља свој посао и преузима одговорност за оно што са ученицима ради и постиже). Из ове две видне разлике проистичу и многе друге, попут метода наставе/учења које се користе, односа према развоју личности ученика, развоју школе као институције, улоге и социјалне релевантности образовања у ширем смислу од економског. У овом случају, стандарди нам служе да ефикасно користимо образовне ресурсе, да видимо ефективност образовања, али не ограничавају и не сужавају школске програме на оно што се тестом може ухватити, нити механицистички праве стандардизацију образовања која сама по себи шаље веома озбиљну васпитну поруку деци и младима. И земље које су биле носиоци „покрета Стандарди“ улазе у нову фазу, нови талас реформе који називају фазом *посл-стандардизације*, за коју сматрају да ће „дозволити већу креативност, флексибил-

ност, инклузивност и инспирацију у нашим школама“ (Hargeaves & Shirley, 2008).

## Стандарди у образовању у Србији

Неко може поставити питање зашто смо оволико говорили о реформи базираној на стандардима и аргументима за и против ње. Одговор на ово питање је доста једноставан. Србија је у фази израде различитих стандарда у образовању и нужно се суочавамо са бројним питањима. Пошто стара изрека каже да се паметан учи на туђем, а луд на свом искуству, направили смо реконструкцију настанка и природе реформе образовања базиране на стандардима да бисмо могли да извучемо закључке и наравоученија, да бисмо знали шта тачно радимо и како не бисмо понављали туђе грешке.

Прављење стандарда-као-инструмента за унапређивање стања у образовању је веома захтеван посао, као и евалуација њихове примене, али је напор вредан труда. Из досадашњег искуства са прављењем стандарда у образовању у Србији можемо издвојити групе озбиљних проблема који траже систематско праћење и решавање.

Прва група проблема се односи на фазу израде стандарда и проблем са којим су се суочавали у свим земљама, а то је *неслањање експерата из одређене области око садржаја стандарда*, да ли је нешто круцијално или није, да ли би требало да буде део прописане норме или не. Овај проблем је очигледан код израде образовних стандарда за одређене предмете. С једне стране, проблеми су настали међу стручњацима око тога шта је важно, репрезентативно и актуелно у њиховим областима што би ученици морали да знају. С друге стране, проблем је у неразумевању и непознавању карактеристика узраста, способности и предзнања ученика којима су ти садржаји намењени. С треће стране је (не)узимање у обзир наставника који би требало да прави мост између датих садржаја и ученика. Нуж-



но је да се садржајем стандарда баве стручњаци за област, али њихово слабо познавање природе образовања, природе процеса наставе/учења и карактеристика учесника у том процесу, доводи до узајамног размимоилажења експерата, као и неадекватног избора садржаја стандарда за циљ и улогу коју би требало да остваре. Ово зато рађа потребу да сваки тим за израду стандарда буде интердисциплинаран, тј. да поред стручњака за ужу област, предмет, укључи и друге стручњаке из образовања (психолога, педагога, наставника, оне који се срећу са тим стандардима, али из другог угла), посебно оне који би требало да буду носиоци њихове примене, као и да је нужно њихово преговарање око заједничког референтног оквира.

Друга категорија проблема је *квалитет стандарда*, начин на који су написани, њихова јасноћа и елаборираност индикатора. Илустративан (негативан) пример за ово су усвојени стандарди квалитета уџбеника у РС. Нажалост, њихова анализа показује да они не испуњавају елементарне критеријуме за стандарде (Ивић, Пешикан и Тривић, 2010) и због свог лошег квалитета изазивају сијасет проблема у процедури оцењивања и одобравања уџбеника. Карактеристике добрих стандарда су: предметност (стручност); фокусираност на тзв. језгро курикулума, односно подручја; кумулативност (односи се на систем појмова, умрежено учење које резултује развијеним компетенцијама); обавезност за све (у облику минималних стандарда); диференцираност (степен развоја компетенција); операционалност (изражена преко јасних индикатора); разумљивост и могућност реализације. За писање стандарда неопходна је претходна специфична обука и вежба.

Трећа категорија проблема јесте *примена стандарда*. Проблеми из категорије примене стандарда су они на које још увек не обраћамо довољно пажње, чини нам се да је главни посао урађен када су стандарди формулисани. У при-

мени стандарда посебно осетљиво питање је *обуцености наставника за њихово разумевање и примену*. Ово је тачка која се углавном превиђа или се своди на пуко информисање наставника, чак и када су у питању стандарди компетенција наставника. Истраживања из образовања показују да је унутар школе кључни фактор ефикасног образовања наставник. Стога није довољно да се наставницима „сервирају“ стандарди, да их они прочитају, сазнају шта им је садржај, већ морају имати прилику да их продискутују, добро разумеју и анализирају из угла специфичности услова у којима раде. Само да поменемо пример стандарда за спољну евалуацију школе као институције: институцију чине људи, начин на који раде, на који се опходе међусобно и са корисницима институције, начин руковођења институцијом, општа клима или етос куће. Ако стандарди мере важне аспекте школовања, здравом разуму је блиско да наставници као главни посредници у том школовању морају да их узидијају у свој начин рада и тиме допринесу њиховој бољој реализацији. Дакле, важно је разликовати квалитет изведбе стандарда и ваљаност њихове употребе од саме концепције стандарда, како не бисмо са прљавом водом избацили и бебу.

Друга осетљива тачка у примени стандарда је *обезбеђивање процедуре за мерење остварености стандарда*. Веома је сложено одређивање критеријума за испуњеност стандарда. Да ли је то када су сви индикатори испуњени, да ли узети систем све-или-ништа или је дозвољено одступање, колико и у чему, ко о томе одлучује, како се доноси одлука о испуњености стандарда ако га различити пеоцењивачи не процене исто, који је критеријум за пресуђивање – само су нека од главоболних питања. Пре примене стандарда неопходна је детаљна и промишљена разрада методолошко-техничког упутства за његову примену.

Четврта категорија проблема је *обезбеђивање повратне информације* након примене стан-

дарда, анализа података које добијамо и утицај те повратне информације на образовни систем. Ово питање је питање анализе урађеног и моделовања, дотеривања система на основу резултата анализе. Из наше праксе гледано, чешиће се дешава да се постојеће решење које покаже неке мањкавости у примени у пракси потпуно замени новим, уместо да се корак по корак поправља и унапређује. Ово друго подразумева схватање евалуације, не као оцене коју добија систем и која је сама себи циљ, већ схватање евалуације као корективног механизма који показује где и шта би требало поправити, очистити, затегнути, некада и заменити како би цео систем ефективније функционисао.

### Закључак

Да кратко сумирамо. У Србији смо у ситуацији да можемо применити стандарде-као-средство, инструмент за унапређивање образовања. Постоје нужни предуслови за развој и примену стандарда, али не постоје још увек јасни механизми за праћење и обезбеђивање квалитета свих нужних корака на том путу, нити довољна свест о склиским и ризичним тачкама и начинима како да се предупредe специфични проблеми. Стандарди су нам неопходни за подизање квалитета, ефективности и релевантности образовања. Нацрт Стратегије развоја образовања у Србији до 2020. године је на тој линији промена у образовању, јер је већ почело да се дешава да „образовни ниво једне генерације неће надмашити, неће бити једнак, нити ће се чак примаћи образовном нивоу њихових родитеља“ (Paul Sorperman, према: *Nation at Risk*, 1983:12-13). Наравно, просечни грађанин је данас боље образован и има више знања него грађанин претходних генерација и позитивни утицај тога на добробит земље и људи који живе у њој не може бити преувеличан, јер то лежи у основи гледања на образовање као на један од развојних потен-

цијала земље и кључних аспеката у дискусијама о могућим сценаријима развоја Србије у наредним годинама и деценијама. Наравно, ово је питање функције образовања у Србији у 21. веку, а „функције су резултат филозофије образовања која лежи иза концепције нашег образовног система и која би требало да антиципира консеквенце трансформације друштва и економије у Србији и наредним декадама“ (Bottani, 2012:6). Ми смо у фази технолошке, економске и политичке транзиције и због тога је један од кључних избора да ли да репродукујемо прошлост, прихватајући традиционалне стратегије или да креирамо нов образовни систем који ће бити функционалан у долазећим годинама, у друштву које ће се веома разликовати од овога данас.

У дискусији проблема примене стандарда постаје очигледно да је од круцијалног значаја успоставити заједнички референтни оквир о улози образовања у земљи, дакле, *експлицитирање функције образовања у националним оквирима*. Ово је централна тачка за прављење добрих стандарда у образовању (и не само њих). Непостојање јавне, стручне, озбиљне расправе и преговарања о овом питању, све док се не успостави заједнички консензус шта је функција образовања у земљи, може узроковати озбиљна размимиоилажења у решавању бројних конкретних питања и појачавати сваки од поменутих проблема у овом раду. Неопходно је да питање функције образовања у земљи изађе из оквира министарства просвете и постане национално важно питање како за руководство земље (владу, парламент, водеће политичке странке) тако и за све грађане, без обзира на њихово занимање, образовни ниво и околност имају ли децу или не, јер је то једно од круцијалних питања развоја Србије у будућности.

## Литература

- A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform A Report to the Nation and the Secretary of Education, United States Department of Education by The National Commission on Excellence in Education, April 1983. Retrieved from WWW on 1 February 2012: [http://datacenter.spps.org/sites/2259653e-ffb3-45ba-8fd6-04a024ecf7a4/uploads/SOTW\\_A\\_Nation\\_at\\_Risk\\_1983.pdf](http://datacenter.spps.org/sites/2259653e-ffb3-45ba-8fd6-04a024ecf7a4/uploads/SOTW_A_Nation_at_Risk_1983.pdf).
- Антонијевић, Р. (Ур.) (2006). Резултати међународног истраживања постигнућа ученика основне школе из математике и природних наука. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Berry, B. (2004). Recruiting and Retaining „Highly Qualified Teachers“ for Hard-to-Staff Schools. *NASSP Bulletin* March 88, 5-27.
- Berry, B. and Darling-Hammond, L., Hirsch, E., Robinson, S. and Wise, A. (2006). No Child Left Behind and the ‘Highly Qualified’ Teacher: The Promise and the Possibilities. Center for Teaching Quality, Available at: [http://www.teachingquality.org/legacy/NCLB\\_HQT\\_CEP\\_20061002.pdf](http://www.teachingquality.org/legacy/NCLB_HQT_CEP_20061002.pdf).
- Bottani, N. (2012). *Trends in Education i Serbia – Review of Strategic Paper*. Working paper. Belgrade: Ministry of education and science.
- Boyle, B. and Christie, T. (Eds.) (1996). *Issues, in Setting Standards: Establishing Comparabilities*. London, Washington, D.C.: Falmer Press.
- Darling-Hammond, L. (2006). No Child Left Behind and High School Reform. *Harvard Educational Review*, 76(4), pp. 642–667.
- Darling-Hammond, L. (2007). Race, inequality and educational accountability: the irony of ‘No Child Left Behind’. *Race, Ethnicity and Education*, Vol.10, No 3, pp.245-260.
- Darling-Hammond, L. (2003). *Standards and Assessments: Where We Are and What We Need*. The Teachers College Record, Retrieved from <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=11109>.
- Darling-Hammond, L. (2004). From „Separate but Equal“ to „No Child Left Behind“: The Collision of New Standards and Old Inequalities. In Deborah Meier and George Wood (eds.), *Many Children Left Behind*. NY: Beacon Press, 2004.
- Darling-Hammond, L. & Falk, B. (1997). Using Standards and Assessments To Support Student Learning. *Phi Delta Kappan*, vol.79, No. 3, pp.190-199.
- Darling-Hammond, L. and Sykes, G. (2003). Wanted: A national teacher supply policy for education. *Educational Policy Analysis Archives*, 11 (33). Available: <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n33/>.
- Day, C. and Smethem, L. (2009). The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism? *Journal of Educational Change*, Vol.10, No 2-3, pp.141-157.
- Green, H. (2004). *Professional Standards for Teachers and School Leaders*. London and New York: Routledge Falmer.
- Hamilton, L.S., Stecher, B.M., Marsh, J.A., McCombs, J.S., Robyn, A., Russell, J.L., Naftel, S. and Barney, H. (2007). *Standards-Based Accountability Under No Child Left Behind Experiences of Teachers and Administrators in Three States*. Pittsburgh, PA: RAND Education.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2008). Beyond Standardization: Powerful New Principles for Improvement. *Phi Delta Kappan*, vol.90, No.02, pp. 135-143.

- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S. (2001). *Learning to Change. Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Company.
- Hargreaves, A.; Evans, R., (Eds.)(1997). *Beyond educational reform*. Buckingham, UK, Open University Press.
- Hill, P.W. & Crévola, C.A. (1999). The role of standards in educational reform in the 21st century. In *Preparing our schools for the 21st century: The 1999 ASCD yearbook*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, pp.117-142.
- Horn, R.A. Jr. (2004). *Standards*. New York: Peter Lang.
- Hudson, D. L. Jr. (2007). *Educational Standards*. New York: Chelsea House.
- Ивић, И., Пешикан, А. и Тривић, Д. (2010). *Анализа стандарда квалитетног уџбеника Завода за унапређивање васпитања и образовања РС*. Радни материјал за Национални просветни савет. Београд
- Jennings, J. F. (1998). *Why National Standards and Tests? Politics and the Quest for Better Schools*. Sage Publications, Inc.
- Johnson, D. D., and Johnson, B. (2002). *High Stakes: Children, Testing and Failure in American Schools*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Karp, S. (2004). NCLB's Selective Vision of Equality: Some Gaps Count More Than Others. In D. Meier and G. Wood (Eds.): *Many Children Left Behind*. Boston: Beacon Press.
- *Key Competencies*, Brussels: Euridice The Information Network On Education In Europe, 2002.
- Kohn, A. (2000). *The Case Against Standardized Testing*. Portsmouth, N.H.
- Leberman & McLaughlin (2000). *Professional Development in the United States : Policies and practice. Prospects in Education*.
- National Commission on Teaching and America's Future (NCTAF). (2003). *No dream denied: A pledge to America's children (Summary Report)*. Retrieved January 2012, from [http://www.nctaf.org/documents/no-dream-denied\\_summary\\_report.pdf](http://www.nctaf.org/documents/no-dream-denied_summary_report.pdf).
- National Council for the Social Studies (NCSS), „Joint Organizational Statement on No Child Left Behind“ (2004), <http://www.socialstudies.org/jointNCLBstatement>.
- Nias, J. (1991). Changing times, changing identities: grieving for a lost self. In R. G. Burgess, *Educational research and evaluation: For policy and practice*. London: Falmer Press.
- *No Child Left Behind Act*, Public Law 107–110—JAN. 8, 2002 <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>
- Охир, Е. (2006). Деца нису власништво државе. У: Б.Петрић. *Речник реформе образовања*. Нови Сад: Платонеум, Мисао и Педагошки завод Војводине, стр. 112-120.
- Палекчић, М. (2007). Од курикулума до образовних стандарда, У: В. Превишич (Ур.). *Курикулум*. Загреб: Завод за педагогију и Школска књига, стр. 39-115.
- Петрић, Б. (2006). *Речник реформе образовања*. Нови Сад: Платонеум, Мисао и Педагошки завод Војводине.
- Phelps, R.P. (Ed.) (2005). *Defending Standardized Testing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ravitch, D. (1995). *National Standards In American Education. A Citizen's Guide*. Washington, D.C.: The Brookings Institution.

- Ready, T. I., Edley, C.F. & Snow, C.E. (Eds.) (2002). *Achieving high educational standards for all : conference summary*, Washington, D.C.: National Academy Press.
- Reeves, D. B. (2002). *The leader's guide to standards : a blueprint for educational equity and excellence*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, A Wiley Imprint The Jossey-Bass education series.
- Schlechty, P. (1990). *School for 21st century: Leadership imperatives for educational reform*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sleeter, C.E. (2005). *Un-standardizing curriculum: multicultural teaching in the standard-based classroom*. New York: Teacher College Press, Teacher College, Columbia University.
- Spillane, J.P. (2004). *Standards Deviation. How Schools Misunderstand Education Policy*. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press.
- Spradlin, T.E. and Prendergast, K.A.(2006). Emerging Trends in Teacher Recruitment and Retention in the No Child Left Behind Era. *Education Policy Brief*, Vol. 4, No. 12
- Стандард знања, вештина и вредносних ставова /компетенција/ за професију наставника. [www.zavod.edu.rs/docs/javnarasprava/nacrt Standarda-kompetencije.pdf](http://www.zavod.edu.rs/docs/javnarasprava/nacrt%20Standarda-kompetencije.pdf).
- Sireci, S.G. (2005). The Most Frequently Unasked Questions about Testing. In Richard P. Phelps (Ed.), *Defending Standardized Testing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 111–121
- The National Center for Fair & Open Testing, „The Dangerous Consequences of High-Stakes Standardized Testing“, <http://www.fairtest.org/facts/Dangerous%20Consequences.html>.
- The National Center for Fair & Open Testing, „The Limits of Standardized Tests for Diagnosing and Assisting Student Learning,“ <http://www.fairtest.org/facts/Limits%20of%20Tests.html>.
- TIMSS u Srbiji [http://timssandpirls.bc.edu/TIMSS2007/intl\\_reports.html](http://timssandpirls.bc.edu/TIMSS2007/intl_reports.html).
- Townshend, J. (1996). Comparing Performance Standards in Education. In B. B Boyle and T. Christie (Eds.) *Issues, in Setting Standards: Establishing Comparabilities*. London, Washington, D.C.: Falmer Press, pp. 4-11.
- Troman, G. & Woods, P. (2000). Careers under stress: Teacher adaptations at a time of intensive reform. *Journal of Educational Change*, 1(3).
- Voltz, D.L., Sims, M.J. and Nelson, B. (2010). *Connecting teachers students and standards – strategies for Success in Diverse and Inclusive Classroom*. Alexandria VA: ASCD Books.
- Weiss, I. R. , Knapp, M.S., Hollweg, K.S. and Burrill, G. (Eds) (2002). *Investigating the Influence of Standards - A Framework for Research in Mathematics, Science, and Technology Education*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Tucker, M.C. & Coddling, J.B. (1998). *Standards for our schools: how to set them, measure them, and reach them*. San Francisco: Jossey Bass.
- Tucker & Coddling, (1999). Education and the demands of democracy in the next millenium. In D.Marsh (Ed.), *Preparing our schools for the 21st century: 1999 ASCD yearbook*, pp. 25/44. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Веб сајтови:

- National Center for Fair & Open Testing, <http://www.fairtest.org>.
- National Assessment of Educational Progress, <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/>.



- American Federation of Teachers, <http://www.aft.org/>.
- No Child Left Behind Act, [http://www.nabe.org/documents/policy\\_legislation/NCLBAct.pdf](http://www.nabe.org/documents/policy_legislation/NCLBAct.pdf).
- U.S. Department of Education, <http://www.ed.gov/index.jhtml>.
- National Comprehensive Center for Teacher Quality (2006): Recruitment and retention: State policy database, <http://www.tqsource.org/randr/policy/index.asp>.

### Summary

*There has been the initiation of creating many different standards in education in Serbia, so we thought that it would be extremely significant to study the philosophy which is supporting “The Movement Standards” and recent experience with their application in education. In the paper, we have described the context of the appearance of the reform of education, based on the standards in the USA, which has widened to the greater part of the world. In the paper, we are discussing the concept of the reform and effects of its application in praxis. The main findings of the analysis are that it is necessary to differ, from one side, the term standard, the principle of high and inclusive educational standards, and on the other hand the use of the standard in a definite context of the educational reform. Not being able to differentiate these two leads to wrong steps in educational politics. Attitudes and feelings against the Movement Standards are often non-critically generalised on the relation towards all the standards and the very term standard in education. We are making the difference between the standard as an aim and standard as means in education. .*

*We are giving arguments for introducing standards-as-means and showing how they can raise the quality of education. The essence of estimation of students’ work should be a precise mark of their achievement in relation to the outer criterion, and not mutual comparison of students and competences. Standards-as-means are a tool, instrument, and not a starting point for central organised ideas and ideologies from the defined curriculum. In the last part of the paper, we are analysing groups of problems in the up-to-date creating and use of standards in Serbia: disagreement of experts about the contents of standards; problems about the quality of standards, application of standards (qualification of teachers, obtaining procedures for measuring realisation of standards); and obtaining feedback after the application of the standards and the use of the given findings in the educational politics of the country. In Serbia, there are necessary pre-conditions for development and application of standards-as-means, but still there are no clear mechanisms for following and obtaining quality of all necessary steps in this way, and not sufficient consciousness about risky points and the ways how to prevent certain problems.*

**Key words:** standards, educational reform, No Child Left Behind, educational politics.